

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

ANDRESA CRISTINA XAVIER DE SOUZA

**INTELECTUALIDADES NEGRAS E MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO:
contribuições para discussões decoloniais.**

**Bagé
2025**

ANDRESA CRISTINA XAVIER DE SOUZA

**INTELECTUALIDADES NEGRAS E MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO:
contribuições para discussões decoloniais.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), na Linha de Pesquisa Perspectivas Epistemológicas e Pedagógicas Plurais, Inovadoras e Inclusivas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra Acadêmica em Ensino.

**Orientadora: Dra. Suzana Cavalheiro de Jesus
Co-orientador: Dr. Luciano Pereira dos Santos**

Bagé

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S729i Souza, Andresa Cristina Xavier de
Intelectualidades negras e mestrado academico em ensino:
contribuições para discussões decoloniais / Andresa Cristina
Xavier de Souza.
156 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2025.
"Orientação: Suzana Cavalheiro de Jesus".

1. Ensino. 2. Intelectualidades Negras. 3. Autoetnografia.
4. Decolonialidade. 5. Cisgeneridade. I. Título.

Andresa Cristina Xavier de Souza

**INTELECTUALIDADES NEGRAS E MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO:
CONTRIBUIÇÕES PARA DISCUSSÕES DECOLONIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 15 de janeiro de 2025.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Suzana Cavalheiro de Jesus
Orientadora
(Unipampa)

Prof. Dr. Luciano Pereira dos Santos
Coorientador
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Leticia Carolina Pereira do Nascimento
(UFPI)

Prof.^a Dr.^a Annie Mehes Maldonado Brito
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Alexandra Eliza Vieira Alencar
(UFSC)



Assinado eletronicamente por **SUZANA CAVALHEIRO DE JESUS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/01/2025, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1640523** e o código CRC **3F2984A0**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas e coisas com as quais estabelecemos cruzos, criamos e imaginamos possibilidades durante o caminho percorrido até aqui. Seguimos!

delirismo

*pássaro enjaulado não canta,
clama
por justiça
a gente que finge não entender o recado.
Tatiana Nascimento, 2016, p. 14.*

FIGURA I - Paralaxe reflexiva



Fonte: registro feito pela autoria (2023). O uso da imagem foi permitido.

RESUMO

SOUZA, Andresa Cristina Xavier de. INTELLECTUALIDADES NEGRAS E MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO: contribuições para discussões decoloniais. 2025. 154 fls. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Bagé, 2025.

O objetivo geral desta dissertação foi investigar como as intelectualidades de pessoas negras, que têm o Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) como ponto comum de suas trajetórias, impactam e são impactadas pelo programa. Para tanto, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: Identificar perfis e pluralidades de pessoas negras discentes do PPGE; Conhecer as resistências presentes nas múltiplas atuações profissionais e intelectuais dessas sujeitas e por fim, apresentar reflexões a partir das experiências da pessoa autora ao longo do programa. Desta forma, as sujeitas que participaram da construção da pesquisa são mulheres negras discentes ou mestras egressas do Programa de pós graduação em ensino da UNIPAMPA campus Bagé. O referencial teórico está ancorado nos estudos decoloniais e nos saberes construídos nos movimentos negros e transfeminista. Para desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas como ferramentas a autoetnografia, grupos focais pensados aqui não só como produção de dados, mas também como cruzos que possibilitaram confluências e (trans)formações nas trocas intersubjetivas. A análise foi construída a partir de temas emergentes nos grupos focais, posteriormente reorganizados e relacionados com referenciais que fundamentam o estudo. A pesquisa ganhou um caráter de ferramenta de avaliação do programa por parte das participantes e, desta forma, foi necessário acessar documentos oficiais, que estão relacionados na análise para perceber como tem-se construído ações afirmativas no PPGE. Fica evidente a partir do exame interseccional que a maioria de sujeitos que ocupam espaços no PPGE são mulheres cis brancas e sem deficiência, e em termos de acesso por ações afirmativas a maioria são mulheres cis negras e sem deficiência. Além disso, a pesquisa demonstra a necessidade de uma organização coletiva a partir da autoidentificação como pessoa negra para pautar transformações neste contexto. Assim, é possível inferir que os grupos de pesquisa e bancas de qualificação e dissertação têm sido pensadas estrategicamente como espaços para ampliar os diálogos teóricos e possibilidades metodológicas. Ainda em seus resultados, o trabalho aponta que as intelectualidades negras, a partir dos diálogos emergentes nos grupos focais, construíram discussões e reflexões que propiciaram um refinamento coletivo da criticidade envolvendo debates sobre ações afirmativas e organização do programa, bem como, análises sobre as percepções das sujeitas nas relações de poder-saber que são atravessadas pelos marcadores de diferenciação social.

Palavras-chave: Ensino; Intelectualidades Negras; Autoetnografia; Decolonialidade; Cisgeneridade.

ABSTRACT

SOUZA, Andresa Cristina Xavier de. BLACK INTELLECTUALITIES AND THE ACADEMIC MASTER'S IN TEACHING: contributions to decolonial discussions. 2025. 154 fls. Dissertation (Academic Master's in Teaching) - Postgraduate Program in Teaching, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Bagé, 2025.

The general objective of this dissertation was to investigate how the intellectualities of black people, who have the Academic Master's in Teaching (MAE) at the Federal University of Pampa (UNIPAMPA) as a common point in their trajectories, impact and are impacted by the program. To this end, the following specific objectives were drawn up: to identify the profiles and pluralities of black students on the PPGE; to learn about the resistance present in the multiple professional and intellectual performances of these subjects; and finally, to present reflections based on the author's experiences during the program. In this way, the subjects who participated in the construction of the research are black women students or graduates of the Postgraduate Program in Teaching at UNIPAMPA Bagé campus. The theoretical framework is anchored in decolonial studies and in the knowledge built up in the black and transfeminist movements. The tools used to carry out the research were autoethnography and focus groups, thought of here not only as data production, but also as crossroads that enabled confluences and (trans)formations in intersubjective exchanges. The analysis was built on emerging themes from the focus groups, which were then reorganized and related to the references that underpinned the study. The research took on the character of a tool for evaluating the program on the part of the participants and, in this way, it was necessary to access official documents, which are listed in the analysis in order to understand how affirmative action has been constructed in the PPGE. It is clear from the intersectional examination that the majority of subjects who occupy spaces in the PPGE are white cis women without disabilities, and in terms of access through affirmative action, the majority are black cis women without disabilities. In addition, the research demonstrates the need for collective organization based on self-identification as a black person in order to bring about changes in this context. Thus, it is possible to infer that research groups and qualification and dissertation boards have been strategically designed as spaces to expand theoretical dialogues and methodological possibilities. Also in its results, the work points out that black intellectuals, based on the dialogues that emerged in the focus groups, constructed discussions and reflections that led to a collective refinement of criticality involving debates on affirmative action and the organization of the program, as well as analyses of the perceptions of the subjects in the power-knowledge relations that are crossed by the markers of social differentiation.

Keywords: Teaching; Black Intellectuals; Autoethnography; Decoloniality; Cisgenerity.

RESUMEN

SOUZA, Andresa Cristina Xavier de. INTELLECTUALIDADES NEGRAS Y LA MAESTRÍA ACADÉMICA EN DOCENCIA: contribuciones a las discusiones decoloniales. 2025. Disertación (Maestría Académica en Enseñanza) - Programa de Postgrado en Enseñanza, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Bagé, 2025.

El objetivo general de esta disertación fue investigar cómo las intelectualidades de los negros, que tienen la Maestría Académica en Enseñanza (MAE) de la Universidad Federal de Pampa (UNIPAMPA) como punto común en sus trayectorias, impactan y son impactadas por el programa. Para ello, se trazaron los siguientes objetivos específicos: identificar los perfiles y las pluralidades de los estudiantes negros del PPGE; conocer las resistencias presentes en las múltiples actuaciones profesionales e intelectuales de estos sujetos; y, por último, presentar reflexiones basadas en las experiencias de la autora durante el programa. De esta forma, los sujetos que participaron en la construcción de la investigación son mujeres negras estudiantes o egresadas del Programa de Posgrado en Enseñanza de la UNIPAMPA campus Bagé. El marco teórico está anclado en los estudios decoloniales y en los saberes construidos en los movimientos negros y transfeministas. Las herramientas utilizadas para llevar a cabo la investigación fueron la autoetnografía y los grupos focales, pensados aquí no sólo como producción de datos, sino también como encrucijadas que posibilitaron confluencias y (trans)formaciones en los intercambios intersubjetivos. El análisis se construyó a partir de los temas emergentes de los grupos focales, que luego se reorganizaron y relacionaron con las referencias que sustentaban el estudio. La investigación asumió el carácter de una herramienta de evaluación del programa por parte de los participantes, por lo que fue necesario acceder a documentos oficiales, que se enumeran en el análisis, para comprender cómo se ha construido la acción afirmativa en el PPGE. Del examen interseccional se desprende que la mayoría de los sujetos que ocupan espacios en el PPGE son mujeres cis blancas sin discapacidad, y en cuanto al acceso a través de la acción afirmativa, la mayoría son mujeres cis negras sin discapacidad. Además, la investigación demuestra la necesidad de una organización colectiva basada en la autoidentificación como persona negra para provocar cambios en este contexto. Así, es posible inferir que los grupos de investigación y los consejos de calificación y disertación han sido estratégicamente diseñados como espacios para ampliar los diálogos teóricos y las posibilidades metodológicas. También en sus resultados, el trabajo señala que los intelectuales negros, a partir de los diálogos surgidos en los grupos focales, construyeron discusiones y reflexiones que condujeron a un refinamiento colectivo de la criticidad que involucró debates sobre la acción afirmativa y la organización del programa, así como análisis de las percepciones de los sujetos sobre las relaciones de poder-saber atravesadas por marcadores de diferenciación social.

Palabras clave: Enseñanza; Intelectuales negros; Autoetnografía; Decolonialidad; Cisgeneracionalidad.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA I - Paralaxe Reflexiva	7
FIGURA II - Mapa da localização de Bagé	20
FIGURA III - Igreja Matriz - São Sebastião	21
FIGURA IV- Confluências de saberes ancestrais	23
FIGURA V - Primeiro cortejo	25
FIGURA VI - Mapa da localização dos campus da UNIPAMPA	27
FIGURA VII - Dedicatória	41
FIGURA VIII - Triade da expressão	57
FIGURA IX - Convite do primeiro encontro	67
FIGURA X- QR Code para acessar o vídeo intitulado processo de transcrição: movimento 1	84
FIGURA XI - Convite do segundo encontro	87
FIGURA XII - Alunos rumo a uma brizoleta da área rural do Estado, no início dos anos 1960	91
FIGURA XIII- convite do terceiro grupo focal	102
FIGURA XIV - Igor Rodrigues: Eu sempre estive entre aspas, 2021, Técnica mista sobre o cartão - 120 x 100 cm	105
FIGURA XV - Temas emergente dos encontros a priori	120
FIGURA XVI - Temas em cores e possíveis relações a posteriori	121
FIGURA XVII - QR Code para acessar o vídeo intitulado Análise (?)	127

FIGURA XVIII - QR Code para acessar o vídeo intitulado In-quiet(ações) da/na escrita	134
FIGURA XIX - QR Code para acessar o áudio intitulado sons da pesquisa	135

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I - Gênero a partir do formulário “identificação das referências” (2023)	107
GRÁFICO II - Número de alunos regulares por etnia (2024 segundo semestre)	129

LISTA DE QUADROS E TABELA

QUADRO I- Oferta de cursos presenciais da UNIPAMPA de acordo com site da instituição	25
QUADRO II - Mudanças nas linhas de pesquisas MAE	28
QUADRO III - Subcategorias da autoetnografia de acordo com López-Cano e Opazo	43
QUADRO IV - Exemplo de organização dos dados da RS pré critérios de seleção	50
QUADRO V - Exemplo de organização dos dados da RS após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão	51
QUADRO VI - Sobre os grupos focais	64
TABELA I - Relação de reserva de vagas nos processos seletivos do programa de pós graduação em ensino (2017-2024)	71

LISTA DE SIGLAS

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

ATD - Análise Textual Discursiva

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CIEJA - Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos

COPENE - Congresso brasileiro de pesquisadores negros

FNB - Frente Negra Brasileira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IS - Interacionismo Simbólico

LE - Língua estrangeira

LM- Língua Materna

MAE - Mestrado Acadêmico em Ensino

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MN - Movimento Negro

NEABI - Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena

NIDA - Núcleo de Inteligência de Dados Acadêmicos

PLAC - Português como Língua de Acolhimento

PPGE - Programa de Pós Graduação em Ensino

RS - Revisão Sistemática

TEN - Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZAÇÃO	18
1.1 Universidade Federal do Pampa	26
2 DIÁLOGOS TEÓRICO-PRÁTICOS	33
2.1 Decolonialidade: O contragolpe do paranauê	33
2.2 Pensando Intelectualidades	38
2.3 Percurso metodológico	43
2.3.1 Revisão Sistemática da Literatura	51
2.3.1.1 Corpo, Arte, Comunidade e Educação	55
2.3.1.2 (In) visibilidades, saberes e movimento(s) negro (s)	59
2.3.1.3 A norma cisgênera como categoria de análise	61
3 ADENTRANDO OS GRUPOS FOCALIS focais	66
3.1 Conhecer e Reconhecer	67
3.2 Encruzilhadas da (des)construção do conhecimento	85
3.3 Subjetividades	101
4 ANÁLISE (?)	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136

REFERÊNCIAS

140

APÊNDICES

152

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta pesquisa investigou como as intelectualidades de pessoas negras, que têm o Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGE) na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) como ponto comum de suas trajetórias, impactam e são impactadas pelo programa. Para tanto, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: Identificar perfis e pluralidades de pessoas negras discentes do PPGE; Conhecer as resistências presentes nas múltiplas atuações profissionais e intelectuais dessas sujeitas e por fim, apresentar reflexões a partir das minhas experiências ao longo do programa. A partir do exposto, essa investigação qualitativa utilizou a autoetnografia¹, o diário de campo e grupos focais como ferramentas para o desenvolvimento do que está posto a seguir. Os grupos focais ocorreram no primeiro semestre de 2024, com a presença de mulheres negras egressas e discentes do PPGE, isso é importante ser dito de início uma vez que alguns recortes de falas que ocorreram nos encontros estão dispostos ao longo do texto para indicar relações possíveis e potentes entre o que foi partilhado nos grupos focais e os referenciais teóricos aqui utilizados. Além dos recortes dispostos ao longo do texto, é especificamente no capítulo três intitulado “Adentrando os Grupos Focais” que os grupos serão detalhados.

Afim de dar sequência nesta contextualização, parece importante pautar a organização desta escrita feita em quatro capítulos sendo eles: “Contextualização”, momento de informar e aproximar a/da pessoa leitora fragmentos da história de Bagé a partir de narrativas que pensam os processos de resistências negras nesse território no qual está inserida a UNIPAMPA campus Bagé, lugar de desenvolvimento das atividades do Programa de Pós Graduação em Ensino. Posteriormente na seção “1.1 Universidade Federal do Pampa e a rainha da fronteira”, há informações sobre a criação da UNIPAMPA (2005), a característica multicampi da instituição e oferta de cursos, dentre os quais o PPGE contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida e também o contexto de análise. Sendo assim, neste seção há informações sobre o programa que versam sobre a procura por acesso a esse espaço, linhas de pesquisa e quadro de professores. É a partir deste capítulo que se inicia a discussão sobre padrões hierárquicos excludentes. O capítulo dois, “Diálogos Teórico-Práticos” é construído a

¹ Informações sobre as ferramentas utilizadas para o desenvolvimento deste trabalho estão dispostas na seção “2.3 percurso metodológico”, porém neste momento é significativo assinalar que a escrita desta pesquisa foi pensada em diálogo com as diferentes possibilidades estéticas da pesquisa autoetnografia e também com a ideia de encruzilhadas, para arriscar através do texto, a aproximação do processo circular, como foi desenvolvimento da proposta.

partir dos referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa, abrangendo entre outras coisas ideias sobre decolonialidade e intelectualidades. Além disso, este capítulo abrange o Percorso metodológico e diálogos provenientes da Revisão Sistemática da Literatura. No curso está o terceiro capítulo intitulado "Adentrando os grupos focais", cujo objetivo é aproximar da pessoa leitora o desenvolvimento dos três grupos focais. Além disso, algumas relações entre o referencial teórico começa a ser desenhada para que fosse possível pensar no capítulo quatro intitulado "Análise (?)" momento em que são feitas aproximações com os referenciais teóricos acessados anteriormente (2023) e também de incorporação dos referenciais necessários a partir dos diálogos proveniente dos grupos focais (2024). Na sequência estão as "Considerações Finais" e as "Referências".

Para pensar a inserção no Programa de Pós Graduação em Ensino, esta pesquisa infiltrou-se na linha um intitulada " Perspectivas epistemológicas e pedagógicas plurais, inovadoras e inclusivas" e dialoga com os objetivos específicos da linha: "desenvolver análises a respeito da relações entre ensino e produção de modos de subjetivação, corpos, gêneros e sexualidades em múltiplos espaços/tempos e campos de produção de saberes e experiências educativas" e "crítica sobre a sociedade e suas transformações ao longo do tempo"². Uma vez que as atividades do PPGE são desenvolvidas na UNIPAMPA campus Bagé, importa registrar que o caráter fronteiriço (Brasil e Uruguai) relaciona a história da cidade a diversos episódios de conflitos políticos envolvendo a disputa do território entre os povos originários, portugueses e espanhóis³. Ao que consta, o início da cidade (1811) está atrelado ao acampamento militar São Sebastião de Bagé, destinado a região para ocupar e proteger o território em nome do rei de Portugal⁴.

² Informações extraídas do site institucional do MAE. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/bame/linhas-de-pesquisa-2/>

³ A exemplo o Tratado de Madri "[...] datado de 1750, foi um dos primeiros e mais importantes acordos diplomáticos do século XVIII, onde as possessões portuguesas avançaram até a Região dos Sete Povos das Missões, provocando, assim, um dos primeiros confrontos em solo gaúcho, a Guerra Guaranítica [...]" (BICA, 2017, p. 2). Para mais detalhes sobre conflitos políticos que influenciaram a ocupação e organização do território da fronteira ver "Uma miragem sobre o processo de formação do município de Bagé no contexto rio grandense e fronteiriço. (BICA, 2017).

FIGURA II - Mapa da Localização de Bagé

Fonte: google maps (2024)

A migração para a fronteira Sul do Brasil, fez crescer rapidamente a população local, Matheus (2016) registra que em 1815 a localidade já contava com 2.000 pessoas e que em 1846 esse número havia dobrado, sendo quase 30% da população era composta por pessoas escravizadas. A municipalização de Bagé ocorreu em (1847), fator que evidenciou a consolidação da conquista do território e influenciou a migração para a fronteira sul (Matheus, 2016).

Silva (2018) registra que o “[...] crescimento populacional de Bagé veio acompanhado de um acréscimo do número de estabelecimentos comerciais, sobretudo de estabelecimentos fabris como é o caso de charqueadas” (Silva, 2018, p. 55). Aqui é importante destacar a influência da igreja católica sobre a moral e a organização social, isso pois, com o crescimento da população na localidade, foi demanda popular da época a construção de uma nova capela para celebrações⁵.

⁵ Para mais informações vem “Capítulo 2 – Na Capela de São Sebastião de Bagé: migração, povoamento e população” *In: A produção da diferença: escravidão e desigualdade social ao sul do Império brasileiro (Bagé, c.1820-1870) (MATHEUS, 2016).*

FIGURA III - Igreja matriz São Sebastião

Fonte: Registro feito pela autora (2024)

Nesse cenário, Matheus (2016) explicita que a mão de obra escravizada estava disseminada na sociedade “[...] com uma quantidade enorme de pequenos e médios senhores de escravos – os quais, verdadeiramente, predominavam na paisagem social” (Matheus, 2016, p. 185). A afirmação de Matheus (2016) exposta anteriormente é de suma importância, para cogitar a percepção do silêncio sobre a escravidão em Bagé. Esse silêncio sobre a escravidão na cidade pode ser observado na pesquisa de Silva (2018), na qual para o autor, isso se dá pois parte das narrativas existentes sobre a cidade se concentra nos grandes feitos e na elite econômica, colocando à margem sujeitos comuns. Neste sentido, vale pontuar o registro feito por Lélia Gonzalez, ao questionar a naturalização do lugar de subalternidade de pessoas negras na sociedade brasileira, uma vez que a autora pontua que “[...] foi dentro da comunidade escravizada que se desenvolveram formas político-culturais de resistência que hoje nos permitem continuar uma luta plurissecular de liberação” (González, 2020, p. 134).

Para perceber essas formas de resistência, como registra Matheus (2016), é necessário pensar e sistematizar análises que extrapolam a dualidade senhor/escravizados para que seja possível perceber as redes de sociabilidade existentes. Pensar outras possibilidades narrativas da população negra em Bagé perpassa pensar quilombos, carnavais, imprensas negras, casas

de religiões e clubes negros, para citar alguns exemplos que estão presentes ao longo desta dissertação. Em consonância com o apontamento trazido por Lélia, a pesquisa de Jacinto (2019) registra que no Rio Grande do Sul os quilombos se formaram nas “[...] quatro principais regiões econômico-geográficas do Rio Grande do Sul o Litoral, a Depressão Central, a Serra e a Campanha” (Jacinto, 2019, p. 43). Ainda de acordo com o autor, o quilombo foi/é uma forma de oposição à estrutura política, marcado pela diversidade cultural. Vale registrar que os quilombos também estiveram presentes nos diálogos emergentes dos grupos, estabelecendo relações entre as ancestralidades e as resistências dos povos do campo

[...] eu vivi constantemente na família esse choque, né? **De uma origem de uma comunidade vamos dizer assim liberta por natureza**, porque embora não tenha registros, entende-se que a comunidade do rincão dos cravos é originária de uma comunidade quilombola. Meu bisavó era filho de escravizados, provavelmente nasceu dentro da lei do ventre livre. Em compensação a do meu pai não, a do meu pai se criou nos fundões das estâncias dos galpões que são as antigas senzalas né?” (Oxum, 29 de junho, 2024, grifo nosso).

Seguindo na esteira de pensar a população negra em Bagé através dos processos de resistências, Jardim (2022) ao pesquisar os terreiros de Umbanda na cidade de Bagé defende que as religiosidades afro-brasileiras são formas de resistências, uma vez que nesses territórios emergem formas diferentes de existências que driblaram/driblam o epistemicídio (uma vez que perpetuam heranças trazidas de África) e impactam as subjetividades e a construção do coletivo.

[...] as práticas religiosas afro-brasileiras são tratadas aqui como **dispositivos que potencializam a resistência das populações negras às imposições das políticas de branqueamento forçado, racismo e sexismo, iniciado desde a colonização europeia nas terras brasileiras e que perdura até os dias atuais**, manifestado pelos preconceitos e interdições racistas, sexistas, colonialistas. Imposição cultural que se dá ainda hoje pela moral e doutrina cristã e pelo padrão civilizatório ocidental hegemônico como verdade universal (Jardim, 2022, p. 61, grifo nosso).

Importante registrar que ao tratar das religiões afro-brasileiras no Rio Grande do Sul, há maior ocorrência de terreiros de Umbanda e Batuque, uma vez que como nos lembra Jardim (2022) os terreiros de candomblé são raros no estado (Jardim, 2022, p. 52).

FIGURA IV- Confluências de saberes ancestrais



Fonte: Registro feito pela autoria (2024)⁶

Outras importantes contribuições foram organizadas por Silva (2018), que traz informações para pensar as relações sociais no Pós - Abolição, na cidade de Bagé, que segundo autor, “[...] foram marcadas por processos de racialização, presentes no âmbito da vida privada de pessoas negras e não negras, mas também nos espaços públicos das ruas das cidades” (Silva,2018, p.55). Nesse sentido ao se ater a imprensa negra, o carnaval e os clubes sociais negros, o autor evidencia estratégias utilizadas pela população negra ao longo da história.

Tendo perspectivas muitas vezes diferentes uns dos outros, tais periódicos foram os responsáveis por noticiar as movimentações de sujeitos negros, em suas mais variadas ações. Desde a questão da educação, do letramento e da instrução primária; passando pelo controle e disciplina de corpos negros, bem como sobre questões que envolvem a mobilização cultural e recreativa de grupos e sociedades, **a imprensa negra bageense - cuja historiografia sobre a história de Bagé fez questão de**

⁶ Na imagem da esquerda para direita, Maristela Freitas Vaz e Márcia Peralta, ainda em segundo plano, no espelho é possível ver Ana Carolina Vaz Teixeira. Esse registro foi feito no dia 12 de outubro de 2024, dia que celebramos o primeiro casamento realizado no Ylê Luz Divina D'Oxalá Fraternidade Ogum D'Lei, localizado no bairro Damé na cidade de Bagé. O consentimento para uso da imagem na pesquisa ocorreu dia 14 de outubro de 2024.

omitir – também foi responsável por dar novos significados à liberdade e forjar intelectuais que debatiam sobre as problemáticas do Pós-abolição. (Silva, 2018, p. 83, grifo nosso)

25 de agosto de 2024. 2h56min – Domingo?

Desde 2016 quando cheguei aqui, me formei em diferentes lugares como as reuniões e atividades do Movimento Negro Enegrece (coletividade que em 2019 rendeu um troféu do orgulho negro na 4ª edição do Troféu Orgulho Negro, realizado pela Escola de Samba Aliança, ocasião na qual tive a honra de participar), nos ensaios e cortejos de Candombe (noites de aquecer o couro dos tambores no fogo e colocar fita nos dedos), nas rodas do Botequim S.A, nas sessões do terreiro e nas rodas de batalha.do.Brete, para citar algumas andanças [...] Também tem as rodas de capoeira organizadas pelo mestre Lealdino, dessas gostaria de ter me aproximado mais (trecho do diário de campo, 2024).

Importante registrar que este momento, além de tentar apresentar a cidade pela perspectiva histórica de movimentos negros, também dialoga com/a partir de registros e saberes produzidos majoritariamente por intelectualidades negras que são autoridades em seus escritos. Neste sentido, recorro ao trabalho de Rafael Rosa da Silva (2020) que ao propor uma etnografia em um terreno familiar registra:

O centro comercial, no qual encontram-se as lojas, mercados, feiras, ambulantes e praças tem como referência a Avenida Sete de Setembro e suas adjacências. É na Av. Sete que grande parte das lojas se encontram, sendo esta o centro financeiro da cidade. Há uma mistura de casarões antigos, datados tanto do século XIX como do início do século XX, junto de casas, estabelecimentos e apartamentos novos na região central. Esta mistura – do antigo com o novo – acaba por gerar um contraste na paisagem urbanística de Bagé [...] basta sairmos em direção aos bairros mais afastados para que possamos notar grandes diferenças na paisagem urbanística da cidade (Silva, 2020, p. 8-9).

Foi nesses espaços marginalizados em relação ao centro da cidade, que Silva (2020) elaborou conhecimentos dos blocos carnavalescos de Bagé, uma vez que a maioria das agremiações carnavalescas partem desses lugares denominados pelo autor como “territórios negros” (Silva, 2020, p. 9), que são espaços de identificação coletiva e também de disputas e exclusões.

Andressa Pinto da Costa e Dulce Mari da Silva Voss (2018), contextualizam a capoeira como luta em forma de arte, desde a origem (que remonta o século XVI) como instrumento de resistências frente às adversidades do contexto (Brasil colônia). “[...] a capoeira foi um instrumento importante na resistência física e cultural dos sujeitos escravizados e tinha como funções a preservação da ancestralidade de um povo, que ficou do outro lado do oceano [...]” (Costa; Voss, 2018, p. 775). Com atualizações e múltiplos contextos, a capoeira resiste, transforma e educa. Dentre as ideias defendidas pelas autoras, destaco a capoeira como ferramenta potente a ser inserida nos currículos escolares, uma vez proporciona outras relações com os corpos e reflete sobre as histórias da população negra.

Além disso, a capoeira é uma maneira de manter vivo ensinamentos ancestrais desde África. Atualmente na cidade, o grupo Abadá-Capoeira, cuja referência é o mestre Lealdino, tem atuação importante que compreende não só a cidade de Bagé, mas, também, Dom Pedrito e Santana do Livramento. O grupo organiza rodas de capoeira na Unipampa/campus Bagé em parceria com o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (NEABI) Oliveira Silveira.

FIGURA V - Primeiro cortejo



Fonte: instagram dre.xavier (2019)

Os trabalhos citados, trazem outras perspectivas históricas sobre a cidade de Bagé, pensada a partir dos espaços forjados pela população negra desde a formação, o desenvolvimento da cidade e os dias de hoje, ao passo que evidenciam as diversas formas de resistências. A partir das discussões emergentes nos três grupos focais, foi possível perceber o PPGE também como um lugar estratégico ocupado pela população negra, ainda em minoria, mas que constrói contra narrativas neste espaço de poder que é a academia.

⁷Saída com a Grillos Candomberos, um espaço de aprendizagem de Candombe, um ritmo afro uruguaio, utilizado também como resistência e transmissão de conhecimentos ancestrais. Essa foi a primeira vez que pude perceber os diálogos entre os tambores acontecendo na rua, foi também o dia que aprendi a primeira frase de resposta no Piano (um dos três tambores que compõem a musicalidade). Iniciei as aprendizagens com este tambor da foto, uma Pianola con lonja clavada.

Desta forma, a seguir na seção 1.1 Universidade Federal do Pampa, com o objetivo de apresentação da instituição, estão informações sobre a UNIPAMPA, e logo após, o Programa de Pós Graduação em Ensino (também referido aqui como Mestrado acadêmico em Ensino - MAE) contexto de desenvolvimento desta pesquisa. Neste movimento, a ideia foi partir do macro (nesse caso Bagé e UNIPAMPA) ao micro (MAE, os grupos focais e as intelectualidades negras).

1.1 Universidade Federal do Pampa e a rainha da fronteira

Diante de 50 mil pessoas, o Presidente [Luiz Inácio Lula da Silva] anuncia a nova universidade, situação que causa algumas reações controversas nos espectadores, pois, por um lado havia alunos, técnicos e docentes da Urcamp de várias cidades que esperavam o anúncio da federalização, e, por outro lado, cidadãos da comunidade e principalmente, lideranças políticas regionais celebravam a conquista de uma universidade federal para região da fronteira, a qual traria um novo norte para proposições de desenvolvimento da região (Gentil, 2017, p. 180).

O trecho acima faz referência ao dia 28 de julho de 2005⁸, dia histórico para a criação da UNIPAMPA que é marcada por demanda popular, disputa de interesses da região e cooperação com a universidades federais de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Menos de três anos após este evento, ocorreu a fundação da UNIPAMPA, em janeiro de 2008⁹ e sua criação está atrelada ao projeto de desenvolvimento da região Sul do Rio Grande do Sul.

De acordo com Gentil (2017) a criação da UNIPAMPA está vinculada a políticas públicas de expansão, interiorização e democratização do ensino superior, através do Programa Expandir que “[...] visava contribuir para a redução das desigualdades regionais, e enfrentar o desemprego, ao mesmo tempo em que democratiza o ensino superior e impulsiona o desenvolvimento do país” (Gentil, 2017, p. 183).

⁸ O reconhecimento das condições regionais, aliado à necessidade de ampliar a oferta de ensino superior gratuito e de qualidade nesta região, motivaram a proposição dos dirigentes dos municípios da área de abrangência da UNIPAMPA a pleitear, junto ao Ministério da Educação, uma instituição federal de ensino superior. O atendimento a esse pleito foi anunciado no dia 27 de julho de 2005, em ato público realizado na cidade de Bagé, com a presença do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. (Projeto Institucional, 2009, p. 3).

⁹ Link para acesso da Lei que institui a universidade:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111640.htm

FIGURA VI: Mapa da localização dos campus da unipampa

Fonte: <https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2022/01/17-12-catalogo-da-formacao-dos-profissionais-da-educacao-basica.pdf>

Como é possível observar no mapa acima, a UNIPAMPA tem como uma de suas características ser uma instituição multi campi, no total são 10 campi localizados na região da fronteira, abrangendo as cidades Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiiana. Ademais da localização, no quadro abaixo podemos observar as ofertas de cursos presenciais oferecidos pela instituição:

QUADRO I- Oferta de cursos presenciais da UNIPAMPA de acordo com site da instituição

Graduação	Pós- Graduação	Campus
Ciência da Computação; Engenharia Agrícola; Engenharia Civil; Engenharia de Software; Engenharia de Telecomunicações; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica.	Mestrado em Engenharia de Software; Doutorado em Engenharia; Mestrado em Engenharia; Mestrado em Engenharia Elétrica;	Alegrete
Engenharia de Alimentos; Engenharia de Computação; Engenharia de Energia; Engenharia de Produção; Engenharia Química; Física; Letras - Línguas Adicionais inglês, espanhol e respectivas literaturas; Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa;	Especialização em Matemática no Ensino Médio; Mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais; Mestrado em Computação Agrícola; Mestrado em Ensino; Mestrado Profissional em Ensino de Ciências; Mestrado Profissional em Ensino de Línguas;	Bagé

Matemática; Música; Química.		
Ciências Exatas; Engenharia Ambiental e Sanitária; Engenharia de Minas; Geofísica; Geologia.	Especialização em Ensino de Ciências e Tecnologias; Mestrado em Engenharia Mineral; Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional.	Caçapava do Sul
Agronegócio; Ciências da Natureza; Educação do Campo; Enologia; Zootecnia.	Especialização em Ensino de Ciência da Natureza: Práticas e Processos Formativos; Especialização em Enologia; Especialização em Produção Animal.	Dom Pedrito
Agronomia; Ciência e Tecnologias de Alimentos; Engenharia Cartográfica e de Agrimensura; Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia; Matemática; Nutrição; Pedagogia.	Não consta	Itaqui
Gestão de Turismo; História; Letras - Espanhol e Literatura Hispânica; Letras - Português e Literatura de Língua Portuguesa; Letras Português; Pedagogia; Produção e Política Cultural.	Não consta	Jaguarão
Administração; Administração Pública; Ciências Econômicas; Direito; Gestão Pública; Relações Internacionais.	Especialização em Direitos Fundamentais, Fronteiras e Justiça; Mestrado em Administração.	Santana do Livramento
Ciências Humanas; Ciências Sociais - Ciência Política; Comunicação Social - Publicidade e Propaganda; Direito; Geografia; História; Jornalismo; Relações Públicas; Serviço Social.	Mestrado em Comunicação e Indústria Criativa; Especialização em Mídia e Educação; Mestrado em Políticas Públicas; Mestrado em Serviço Social e Proteção Social.	São Borja
Biotecnologia; Ciências Biológicas; Engenharia Florestal; Fruticultura; Gestão Ambiental.	Doutorado em Ciências Biológicas;	São Gabriel
Ciências da Natureza;	Doutorado em Ciência Animal;	Uruguaiana

<p>Educação Física; Enfermagem; Engenharia de Aquicultura; Farmácia; Fisioterapia; Medicina; Medicina Veterinária.</p>	<p>Doutorado em Bioquímica; Doutorado em Ciências Fisiológicas; Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde; Especialização em Gestão em Saúde; Mestrado em Bioquímica; Mestrado em Ciência Animal; Mestrado em Ciências Farmacêutica; Mestrado em Ciências Fisiológicas; Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Residência Integrada em Medicina Veterinária; Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Coletiva; Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva; Residência Integrada Multiprofissional em Urgência e Emergência.</p>	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autoria a partir de dados constantes no site da UNIPAMPA (2024).

Dentre as ofertas da UNIPAMPA campus Bagé, está o Programa de Pós-graduação em Ensino, que tem como área básica ensino-aprendizagem e é avaliado na área da educação. A implementação do PPGE ocorreu no dia 1 de agosto de 2017, após recomendação da CAPES ocorrida no ano de 2016. De acordo com o site do programa, a proposta de um programa *stricto sensu* surgiu por demanda de profissionais da área educação para continuar suas formações, fato que pode ser comprovado quando observamos os alto número de inscrições no programa: 275 em 2017; 166 em 2018; 242 em 2019; No ano de 2020 não houve processo seletivo; 265 em 2021; 100 em 2022; 108 em 2023 e no ano de 2024 foram registradas 215 inscrições. Ao longo dos anos foram contabilizados 190 ingressos¹⁰.

A demanda de formação de professores em nível *stricto sensu* resultou primeiramente pela oferta de dois cursos de Mestrado Profissional – em Ensino de Ciências e em Ensino de Línguas – e, posteriormente, pelo Mestrado Acadêmico em Ensino, que abarcou um público mais amplo do que os dois primeiros cursos, por aceitar no processo seletivo graduados em qualquer área do conhecimento e por ser o primeiro no campo da Educação, no campus Bagé, de natureza acadêmica e não profissional como os dois primeiros (Programa de Pós Graduação em Ensino, 2014, [s.p]).

A partir da avaliação do segundo quadriênio (2017-2021), o PPGE passou a ser um programa com nota 4 (a proposta inicial foi aprovada com nota 3) e, de acordo com a ficha de avaliação, da plataforma *sucupira*¹¹ publicada em 2 de setembro de 2022, houve uma modificação nas linhas de pesquisas oferecidas e também na estrutura curricular. Movimento

¹⁰ Os dados podem ser observados no site institucional do programa, através do link <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/bame/sobre/>

¹¹ A ficha pode ser acessada através do link: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/bame/sobre/>

feito para contemplar aspectos contemporâneos na área da educação e acolher os projetos propostos pelos discentes. No dia 16 de outubro de 2024 foi aprovado em reunião do conselho uma nova organização nas linhas de pesquisa do programa que passará valer a partir de 2025 e que pode ser observada no quadro abaixo:

QUADRO II - Mudanças nas linhas de pesquisas MAE a partir da avaliação do primeiro quadriênio

2017-2020	2021-2024	2024
Linha 1: Ciências Exatas e Ambientais	Linha 1: Perspectivas epistemológicas e pedagógicas plurais, inovadoras e inclusivas	Linha de pesquisa 1: Processos de Inclusão e Práticas de Inovação Pedagógica
Linha 2: Ciências Humanas e Linguagens	Linha 2: Aprendizagens contemporâneas, práticas emergentes e transdisciplinares	Linha de pesquisa 2 Políticas Educacionais, Produção Curricular e Demandas Sociais
-	-	Linha de Pesquisa 3 Processos de Ensino-aprendizagem: metodologias, tecnologias e avaliação

Fonte: Elaborado pela autoria a partir de dados constantes no site do PPGE (2024)

É valioso salientar que o programa é marcado por pluralidades nas áreas de formação dos atores envolvidos, tanto os docentes permanentes¹² (DP) quanto discentes, fator que impacta/ transforma/ reflete desde o objetivo do programa aos temas e subáreas das pesquisas, caracterizando o PPGE como espaço multidimensional. Contudo, é importante destacar que como uma instituição forjada numa sociedade na modernidade/colonialidade, alguns apontamentos são importantes para pensar as disputas de poder e possibilidade de construção de narrativa que permeiam este espaço.

Isso posto, é necessário considerar que a sociedade está organizada a partir de padrões hierárquicos e excludentes (um CISTema¹³) no qual saberes e produções de pessoas que são

¹² [...] dos 13 DPs ativos em 2020, 9 DPs fizeram Doutorado em Educação ou Ensino e 4 em Áreas não consideradas afim à Educação (Engenharia de Materiais e Metalúrgica, Física, Linguística Aplicada, Ciência da Computação) de acordo com a Tabela de Áreas de Conhecimento da CAPES. Dos 13 Docentes, 10 eram titulados há mais de 5 anos, e todos coordenavam Projetos de Pesquisa registrados na Plataforma, alguns mais de um projeto, ainda que vários projetos se tivessem iniciado somente em 2020. (Sucupira, 2022, p. 3). Para atualização dos números, pós chamada para credenciamento 2024, a partir do primeiro semestre de 2025 serão 23 docentes.

¹³ A primeira vez que me encontrei com essa construção foi no trabalho de Viviane Vergueiro Simakawa (2015), a autora registra que a normatividade Cisgênera é entendida “[...] enquanto um conjunto de dispositivos de poder colonialistas sobre as diversidades corporais e de gênero, sendo tais dispositivos atravessados por outras

marcadas socialmente de forma desprestigiada¹⁴, são muitas vezes invisibilizados a partir das colonialidades diárias. Aqui, é preciso registrar que a perspectiva decolonial possibilita pensar como a partir da colonização algumas ideias foram/são construídas como verdades e naturalizadas, influenciando as “epistemologias, ontologias e a ética”. É a partir também do pensamento decolonial e do diálogo com os saberes dos movimentos negros e trans que esses padrões podem ser questionados e pensadas a partir do “[...] ser (tempo, espaço, subjetividade), o saber (sujeito, objeto, método) e poder (estrutura, cultura, sujeito)” (Maldonado-Torres, 2019). Cabe agregar a ideia de epistemicídios, que não se limita a inferiorização de saberes locais durante o processo de colonização, mas segue produzindo “[...] indigência cultural: pela negação ao acesso à educação” (Carneiro, 2005, p. 97). O que está posto anteriormente, ajuda compreender a citação que segue:

[...] ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (Santos; Meneses, 2009, p. 183)

Desta forma, as mulheres negras com as quais dialogamos e desenvolvemos coletivamente esta pesquisa, são sujeitas compreendidas enquanto resistências frente às diferentes formas de colonialidades diárias evidentes, muitas vezes, a partir do racismo que em diálogo com outras intersecções (gênero, classe, sexualidade) compõe ferramentas para manutenção das subalternidades e dos privilégios. Neste sentido há para as pessoas negras desafios a serem enfrentados no PPGE, espaço majoritariamente ocupado por mulheres brancas e sem deficiência, como fica evidente na seção 3.1 conhecer e reconhecer. Esses desafios como nos lembra hooks (2015) não surpreende, uma vez que o discurso e lógica nesses espaços costumam “[...] ser direcionado apenas a um público branco e o foco recai exclusivamente na mudança de atitudes, em vez de enfrentar o racismo em um contexto histórico e político” (hooks, 2015, p. 205). Além disso, retomo que por muito tempo pessoas negras apareciam nas narrativas enquanto objetos o que impregnou as metodologias “[...] de paternalismo endêmico à ideologia branca hegemônica” (hooks, 2015, p. 205).

formas de inferiorização, marginalização e colonização interseccionais” (Simakawa, 2015, p. 72). Por isso, enquanto crítica decolonial a ideia de cisgeneridade está em diálogo com as outras intersecções.

¹⁴ Importante lembrar aqui que todos carregamos marcadores sociais ou eixos de diferenciação, porém alguns são marcados com prestígio ao passo que outros são estigmatizados. Essas percepções são construídas historicamente, muitas a partir de heranças da colonização.

Desta forma, está presente uma mudança de atitude contra a colonialidade do saber, do ser e do poder, apontada como necessária por algumas autorias para o projeto decolonial. Nosso movimento inicial foi a partir do critério racial aproximar os diálogos e identificar as demais pessoas dispostas a construir esta pesquisa, posteriormente a partir da interseccionalidade (Crenshaw, 2002; Akotirene, 2019; Nascimento, 2021) outros marcadores sociais foram aparecendo, isso pois “[...] os marcadores que nos perseguem e nos identificam não podem ser vistos de forma isolada, como se estivessem estanques” (Ornelas, 2019, p. 84) uma vez que os marcadores estão relacionados às subjetividades, construções de conhecimentos, corpos e experiências que foram compartilhadas durante os grupos focais.

A partir das discussões do capítulo dois, é possível perceber que a junção entre decolonialidade e interseccionalidade tem criado uma espécie de “brecha epistêmica” (Simakawa, 2015), para tensionar as instituições que sustentam as estruturas de poder e pautar, entre outras coisas, a naturalização de algumas violências visando transformações. Nesse sentido, a partir do meu lugar de pessoas negra trans não binária de 29 anos, um recurso para o desenvolvimento desta pesquisa é a autoetnografia - que entre outras coisas “[...] utiliza uma abordagem sistemática para analisar e interpretar compreensões socioculturais do self” (Mello, 2019, p. 29).

Ambientação: 2 /04/ 23. Nas quadras de beach tennis, trabalhando. Às 19h. Domingo.

(...) algumas pessoas ficam surpresas por descobrir que eu sei articular ideias. Como podem não perceber as expressões de surpresa quando percebem que eu também produzo conhecimentos? Como não perceber que essa surpresa é uma evidência de colonialidade?
(trecho extraído do diário de campo, 2023)¹⁵

Sabendo que é necessário (re)existir habitando espaços como do PPGE, uma vez que também temos colonialidades sendo reproduzidas nesse contexto e que saberes emergente de grupos minorizados são muitas vezes transformados em “não existentes” (Gomes, 2018), os considero importantes pois, de acordo com hooks (2015) esses saberes podem resultar lugares potentes para mudanças. Para ampliar os diálogos resultantes destas afirmações seguimos ao capítulo dois.

¹⁵ Ao utilizar fragmentos do diário de campo na constituição deste texto, estarão identificados pelo uso do itálico, centralizados, tamanho 10 e espaçamento simples.

2 DIÁLOGOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Nesta seção estão relacionados os referenciais teóricos no qual essa pesquisa se fundamenta, abrangendo tanto os escritos antes da revisão sistemática evidentes nos itens 2.1 Decolonialidade: O contragolpe do paranauê e 2.2 Pensando Intelectualidades, quanto os referenciais que emergiram da revisão sistemática feita no ano de 2023, cujo processo está detalhado na seção 2.3.1 Revisão Sistemática da Literatura, que resultou nos itens 2.3.1.1 Corpo, Arte, Comunidade e Educação, 2.3.1.2 (In)visibilidade, saberes e movimento(s) Negro(s) e por fim na seção 2.3.1.3 A norma Cisgênera como categoria de análise.

2.1 Decolonialidade: O contragolpe do paranauê¹⁶

A ideia aqui não é estabelecer definições estáticas para as ideias/conceitos que seguem, mas possibilitar à pessoa leitora contato com as referências com as quais penso a construção da pesquisa. Fez-se necessário esse movimento, uma vez que algumas confusões podem acontecer considerando as proximidades de alguns conceitos. Desta forma, estão presentes abaixo ideias como modernidade/colonialidade, descolonização, decolonização, dispositivo de racialidade, branquitude e cisgeneridade, esses três últimos compreendidos como ferramentas potentes para seguir no processo de decolonização.

Algumas autorias defendem que a modernidade para além das revoluções tecnológicas, pode ser narrada através de outros ângulos, como é o caso da colonialidade (Mignolo, 2017; Maldonado-Torres, 2019). Para pensar colonialidades é necessário retomar os efeitos da colonização e do colonialismo, bem como aproximar as compreensões desses conceitos. Desta forma, Colonialismo, segundo Silva (2019), se relaciona a ocupação do território do outro e diversos processos de imposições de uma crença em detrimento da outra, em outras palavras, colonialismo envolve processos de subjugação, como ocorreu no Brasil, onde crenças e costumes de Portugal foram impostos aos povos originários, que já habitavam

¹⁶ “Contragolpe do paranauê” é uma referência a música “Desejo Inevitável” de Bia Ferreira. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W7y9md722tY>>

Abya Yala¹⁷ antes da colonização e têm suas histórias distorcidas pela narrativa da descoberta.

[...] o colonialismo opera pela lógica formadora de segmentação - étnicas, raciais, territoriais, religiosas - e marginalização - centro/periferia, sujeito/objeto -, sempre em função do seu saber e poder. Assim sendo, constatamos que o processo colonialismo foi importante não só para o exercício de acumulação capitalista, mas para a própria construção identitária e cultural das nações europeias e, conseqüentemente, das nações invadidas por estas (Silva, 2019. p. 50).

Armando de Melo Lisboa (2014) registra a colonização como “[...] um processo total e totalizante, material e simbólico, físico e subjetivamente violento” (Lisboa, 2014, p. 505). Ao pensar no caráter simbólico atribuído à colonização, pensaremos a colonialidade que pode ser compreendida como “dimensão simbólica” (Tonial; Maheirie; Garcia, 2017) que extrapola os limites da colonização e permanece como resquícios, como herança. Luiz Rufino Rodrigues Junior (2017) se refere a colonialidade como “carrego moderno ocidental”. Segundo o autor, “[...] a dimensão da colonialidade reflete o quanto são adoecidas as nossas mentalidades, o quão blindados são os nossos esquemas de saber, o quão regulados são os nossos corpos, tornando-nos impedidos cognitivamente de nos desvencilhar dessa trama” (Junior, 2017, p. 64-65).

Além das ideias acima, parece interessante apresentar a descolonização, que segundo Nelson Maldonado - Torres (2019), faz referências às insurgências e reivindicação da independência, dessa forma tem uma relação importante com o território. Por outro lado, a decolonialidade, perspectiva assumida nesta pesquisa, pode ser entendida como força contrária às colonialidades, traduzidas em movimentos coletivos que demandam ações transformadoras. Nesse sentido, a decolonialidade:

[...] Reflete sobre nosso senso comum e sobre pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, entre outras áreas-chave da experiência humana, permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização (Maldonado - Torres, 2019, p 29).

Pensando as ferramentas conceituais para avançar a descolonização, temos Aparecida Sueli Carneiro (2005) que desenvolve sua tese sobre o dispositivo de racialidade/biopoder, antes importa saber que “[...] em síntese o dispositivo, para Foucault, consiste em “estratégias de relações de força, sustentando tipos de saberes e sendo por eles sustentadas” (Foucault, 1979, p. 246 apud Carneiro, 2005), uma vez que o conceito de dispositivo é utilizado pela

¹⁷ “Não se trata duma casual alteração meramente semântica, mas do fruto de um processo de longa duração, de um movimento sísmico, pois esta identificação se situa no leito histórico da secular luta de resistência à condição colonial” (Lisboa, 2014, p. 518).

autora para elaborar sua tese de dispositivo de racialidade, a partir do qual é possível analisar como a discriminação racial se engendra na sociedade brasileira. A partir das relações de força, Sueli (2005) defende que “[...] o Outro fundado pelo dispositivo adquire apresenta-se de forma estática, que se opõe à variação que é assegurada ao Ser. Assim, a dinâmica instituída pelo dispositivo de poder é definida pelo dinamismo do Ser em contraposição ao imobilismo do Outro” (Carneiro, 2005, p. 40). Essa dualidade, segundo a autora, também está presente no dispositivo de racialidade que “[...] ao demarcar o estatuto humano como sinônimo de brancura irá por consequência redefinir todas as demais dimensões humanas e hierarquizá-las de acordo com a sua proximidade ou distanciamento desse padrão” (Carneiro, 2005, p. 43).

Ora, se na colonização, sujeitos negros foram determinados como não humanos, como selvagens e irracionais e, ainda hoje (na modernidade/colonialidade), encontram barreiras, como racismo estrutural, o epistemicídio, o encarceramento em massa, entre outros, parece ser tarefa duma pesquisa decolonial possibilitar registros por/com vozes historicamente subalternizadas. Muito mais quando o objetivo é analisar os impactos do/no programa de pós graduação em ensino, uma vez que o acesso e permanência de sujeitos que se afastam do padrão do humano/brancura, para além de combater as narrativas históricas de exclusão, possibilita a criação de novos conceitos analíticos a exemplo, a proposição da branquitude. Nesse sentido, foi necessário se aproximar dos escritos de Maria Aparecida da Silva Bento sobre branquitude, que desde 1994 vem realizando pesquisa com pessoas brancas para pensar, entre outras coisas, as dimensões das desigualdades raciais.

A pesquisadora pontua que pessoas brancas reconhecem que existem desigualdades raciais mas não estabelecem relação com as discriminações, desta forma a discussão sobre desigualdades tem como foco pessoas negras e, por outro lado, um silêncio sobre os brancos. “Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil” (Bento, 2002, p. 28). Aqui também há a autopreservação do branco como “normal e universal” caracterizando um pacto narcísico. Segundo a autora “[...] a preocupação em preservar, isentar, proteger os interesses do grupo branco, convive nos discursos com uma culpabilização e desvalorização dos negros, e por vezes, com uma indiferença em relação à violação de seus direitos” (Bento, 2002, p. 155).

Para além dessas duas ferramentas conceituais, é importante colocar em pauta a interseccionalidade, que segundo Crenshaw (2002), observa as dinâmicas de interação entre os eixos de subordinação e, também, como as opressões fluem a partir desses eixos. Para

Silva (2019), o movimento negro surge da intersecção entre as lutas abolicionistas e sufragistas e implica na consciência de ser um corpo negro, numa sociedade patriarcal, com imagens de controle narradas pelos colonizadores.

Bouteldja¹⁸ acredita que os colonizadores e racistas foram os primeiros na História a usarem a sobreposição de estruturas para esquemas hierárquicos étnicos, raciais e de gênero. Sendo assim, articular raça, classe e gênero nem sempre revela preocupação com parcelas oprimidas, existem setores ágeis em tirar lucro político e simbólico das engrenagens identitárias (Akotirene, 2019, p. 54).

Neste sentido, a partir da interseccionalidade¹⁹ entre raça e classe, Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg registram como a ideia de “nova ordem”, pós golpe militar 1964, estava ancorada numa “repressão” que, como resultado, excluiu as classes trabalhadoras da aliança entre estado militar, multinacionais e mercado nacional. Uma vez que neste cenário temos os latifúndios ganhando espaço, fazendo desaparecer as pequenas propriedades rurais como representação do capitalismo na economia brasileira, ocasionando o inchaço das cidades por conta do êxodo rural. Nessas circunstâncias, se de uma parte, nas atividades menos qualificadas como a construção civil, limpeza urbana e segurança encontrava-se grandes números de trabalhadores negros, por outro lado, os trabalhadores negros tinham pouca representatividade nas indústrias tecnológicas por exigir especializações que a população negra não possuía. Assim, “[...] o aumento de participação no mercado de trabalho não significou uma melhoria do nível de vida para o conjunto da população negra” (González; Hasenbalg, 1982, p. 14-15).

Os integrantes da Associação de Negros, que depois foi identificada como sendo a FNB, faziam suas comunicações ressaltando a racialização da pobreza, com a falta de mobilidade social pelo trabalho, denunciando uma vida profissional regada pela falta: “o negro é meio carpinteiro, meio mecânico, meia colher, nunca chegando a ser oficial completo, ajudante disto ou daquilo.” (Bicudo, 1945/2010, p.126 Apud. Santos, 2022, p. 87).

No pós-abolição no Brasil, associações organizadas poderiam ser consideradas como recreativas e culturais de massa (atenção para essa segunda ser frequentemente alvo de repressões policiais). González e Hasenbalg (1982) destacam a Frente Negra Brasileira (1931-1938), O clarim da Alvorada (1924-1932), o Teatro Experimental do Negro (TEN) e Cadernos Negros como importantes organizações para (re)repensar politicamente o negro na sociedade brasileira. As autorias também registram como o golpe de 64 desarticulou os

¹⁸ O texto ao qual Carla Akotirene (2019) faz referência foi intitulado “Raça, Classe e Gênero: uma novidade de três cabeças” de Houria Bouteldja que registra a interseccionalidade podendo ser utilizada para repressão (negativo) ou para emancipação (positivo), além disso, partindo do contexto francês a autora reflete sobre a relação da sociedade com os indigênes. Link para acesso: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/20686/13991>

¹⁹ O termo interseccionalidade não foi utilizado pelos autores, embora já praticavam essa leitura.

movimentos que começaram a ser retomados nos anos 70 com o centro de cultura e arte negra (CECAN), grupo Palmares e o movimento Soul, entre outros. Nesse contexto, o machismo aparece dentro das organizações como fica evidente a partir do excerto que segue:

É claro, que pintou machismo e paternalismo, mas também a solidariedade e o entendimento. [...] Desnecessário dizer que suas esposas e companheiras nunca participaram de tais reuniões, na medida em que ficavam em casa cuidando das crianças, da casa, etc. O que é sintomático. De modo geral, esses machões eram de uma geração mais velha, porque os mais jovens cresceram junto com as suas irmãs de luta (González e Hasenbalg, 1982, p. 34-35).

Desta forma, para além de pensar nas intersecções entre raça e classe, no excerto acima, podemos observar, não apenas a marcação das opressões a partir do gênero, mas, também o caráter geracional sendo acionado para evidenciar a diferença entre o comportamento dos mais velhos em relação aos mais novos, caracterizando uma possibilidade de percebermos a análise interseccional. Roseane Amorim da Silva e Jaileila de Araújo Menezes (2020) ao realizar uma revisão sistemática sobre interseccionalidade observando as produções científicas brasileiras, registram que “[...] a interseccionalidade voltada para a abordagem sistêmica busca revelar o poder unilateral das representações sociais e as consequências materiais e simbólicas para os grupos atingidos pelos sistemas de subordinação” (Silva; Menezes, 2020, p. 4).

Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) afirmam que um problema central é pensar a interseccionalidade como investigação ou como práxis, muitas vezes deixando de considerar a interconexão existente (sinergia). “[...] a sinergia que une estudo e prática não apenas afeta a formação docente, a matriz curricular e a pesquisa em pedagogia escolar; ela também molda as muitas subespecialidades dos estudos em educação” (Collins; Bilge, 2021, p. 60).

Não se trata apenas de uma articulação teórica, conceitual, mas também metodológica e política. É dinâmica e nos mostra como ver o preconceito, o racismo, a misoginia, a homofobia e outras formas de opressão. É política porque é ação, intervém diretamente na realidade (Ornelas, 2019, p. 84).

Em outra revisão sistemática, sobre interseccionalidade e lugar de fala, Edivan Evandi da Silva; Elisabeth Cavalcante dos Santos e Pâmela Karolina Dias (2021) apontam que pesquisas que se desejam interseccionais mas, não analisam os marcadores sociais de formas interconectadas poderão resultar “análises rasas e injustas, impedindo que se desenvolvam resistências a esses sistemas de opressão” (Silva; Santos; Dias, 2021, p. 13). Nesta perspectiva, para discutir as intersecções de identidade de gênero e sexualidade, este estudo desenvolve uma abordagem dialógica com o transfeminino para pensar a Cisgeneridade como categoria analítica.

[...] a categoria analítica da cisgeneridade vai exatamente demarcar que a diferenciação sexual binária é utilizada como critério de fixação de identidades sexuais nos corpos. Além disso, a cisgeneridade impõe a conseqüente produção de uma hierarquia social que considera abjeto todo aquele corpo que fugir a tal normatividade. Por isso, a crítica ao cisgenero como modelo único é tão importante, pois ela retira da naturalidade a materialidade dos corpos, propondo, de outra maneira, pensar que esses processos de materialização trazem as marcas de práticas discursivas (Nascimento, 2021, p. 121).

É a partir deste pensamento que Letícia Nascimento (2021) dialoga com o conceito de ciborgue²⁰ da pensadora Donna Haraway para evidenciar o processo de construção dos corpos, inclusive das pessoas adequadas à norma cisgêneras. Importa, a partir da aproximação deste diálogo, destacar que pensar que a cisgeneridade enquanto norma gera pensamentos e atitudes violentas, ao passo que excluem outras possibilidades compreendidas socialmente como desviantes. A vista disso, entre outras coisas, a autora expõe o apagamento histórico envolvendo disputas de gênero e relembra a partir dos escritos de Jaqueline Gomes de Jesus (2019) a história de Xica Manicongo, Yaya Mariquinhas registrada por Megg Rayara de Oliveira (2018) e Jovanna Baby.

Nesta acepção, a partir da decolonialidade e dos conceitos apresentados, compreendidos aqui como ferramentas para avançar na descolonização, na tentativa de seguir com os diálogos constitutivos deste estudo, passaremos à discussão sobre intelectualidades. É crucial que a pessoa leitora considere o exposto anteriormente, pois a hierarquização feita a partir dos marcadores de diferenciação estão presentes nas leituras sobre quem é visto como intelectual, bem como os espaços que participam da construção de intelectualidades.

2.2 Pensando Intelectualidades

Para mim, a vontade de mudar e de ser mudada, de estar sempre aberta, é um princípio definidor da vida intelectual (hooks, 2022, p. 199)

Pensaremos a partir das restrições históricas impostas à população negra referente à educação. Angela Davis no texto “Mulheres, raça e classe”(2016), escreve sobre como no contexto pós-abolicionista nos Estados Unidos, os negros estavam “dominados pelo desejo de escolas” (p. 109) e apesar de ser crime, muitas pessoas negras se alfabetizaram ilegalmente. No Brasil a abolição da escravatura ocorreu em 1888 (a apenas 137 anos atrás) e houveram diversos movimentos pautados sobre a necessidade de acesso à educação, como evidencia Petrônio Domingues (2008) em sua pesquisa intitulada “Um templo de luz”: Frente Negra

²⁰ Para mais informações sobre a ideia de ciborgue ver Nascimento, 2021, p.124.

Brasileira (1931-1937), na qual o autor analisa as ações em prol da educação a partir das atividades desenvolvidas pela FNB.

Para a população negra, nesse contexto deveras adverso, ser cidadão significava ter direitos iguais – e não ser vista como inferior. Porém, diante da inclusão marginal e das práticas de discriminação racial e tratamento diferenciado em relação à população branca, a cidadania plena continuava sendo um sonho. Para transformá-lo em realidade, um grupo das “pessoas de cor” logo percebeu que era necessário unir-se e lutar coletivamente, por meio de reivindicações e projetos pela conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação (Domingues, 2008, p. 517).

Nesta direção, o autor registra que a partir de restrição nas instituições existentes que não aceitavam “pessoas de cor” e também como resposta ao preconceito racial, algumas escolas para negros começaram a surgir, porém diversos fatores como “falta de recursos, ausência de apoio estatal, precária qualificação pedagógica dos gestores dos projetos etc” (Domingues, 2008, p. 519) resultaram em pouco tempo de funcionamento. A escola “Progresso e Aurora” foi a de maior duração na cidade de São Paulo de 1919 a 1929. Nesse contexto, as escolas se empenharam para diminuir as taxas de analfabetismo e impulsionar a leitura. Acreditando que a leitura seria um caminho para atingir uma intelectualidade que seria respeitada ao passo que driblava as discriminações é que a FNB criou cursos de instrução e formação social, para citar alguns exemplos.

Acreditava-se que os negros, na medida em que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo (Domingues, 2008, p. 522).

É sabido que, historicamente, houveram/há esforços gigantescos para mantermos distantes das narrativas nas/das quais somos protagonistas, ou mesmo, das narrativas em que pessoas pertencentes a grupos historicamente subalternizados desempenharam um papel fundamental para historicizar e analisar as relações sociais na modernidade/colonialidade, sobretudo nos espaços de educação formal.

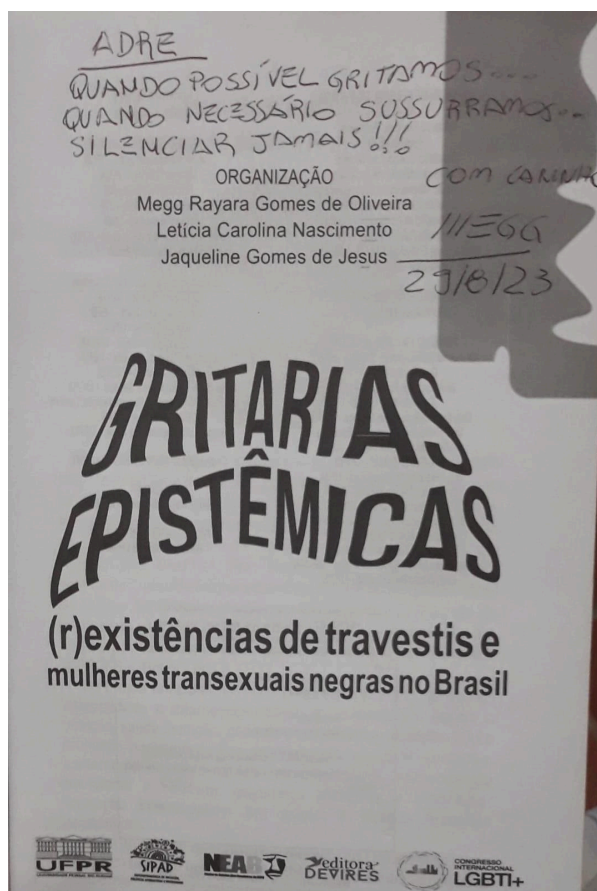
Fruto de um pensamento eurocêntrico, a epistemologia traz em seu âmago a pretensa legitimação dos temas, paradigmas e métodos que podem e devem ser utilizados na construção da ciência. O saber produzido no cenário geocultural determinado pelo colonizador como Sul é considerado subalterno, ilegítimo, da mesma forma, o saber produzido por aqueles que escapam, que criam estratégias de fuga do cânone acadêmico é não científico (Silva, 2019, p. 82).

Consequentemente, temos um padrão científico excludente que ainda reluta em perceber como igualmente científico conhecimentos que emergem de outros espaços como, por exemplo, dos movimentos sociais negros, que produzem saberes que fogem ao imaginário racista (Gomes, 2018) e do transfeminismo que “[...] consiste primariamente: um movimento epistêmico e político feito por e para mulheres transexuais e travestis” (Nascimento, 2021). Por conseguinte, esse padrão científico excludente segue reproduzindo estereótipos a medida que não compreende seu papel na manutenção do Cistema.

Afinal, das universidades saem os quadros de servidores do Estado - o judiciário, o executivo, o oficialato militar, os quadros empresariais, os operadores dos meios de comunicação, etc. A discriminação racial e o imaginário racista, o genocídio contra os negros e indígenas, a acumulação por depossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades (Carvalho, 2019, p 80 - 81).

Além do imaginário racista exposto acima, Megg Rayara Gomes de Oliveira (2022), no artigo em que discute representações e apagamentos de corpos trans femininos a partir das artes visuais, registra como a partir da cisgeneridade “[...] os outros corpos, que se distanciam desse modelo, considerados inadequados pela lógica da cisgeneridade heterossexual branca, imposta pelo modelo civilizador europeu, merecem e devem ser ignorados”(Oliveira, 2022, p. 43).

[...] descentralizar a cisgeneridade como definidora das possibilidades legítimas de gênero deve, também, ser um processo que questione a premissa de permanência das identidades de gênero em suas relações e diálogos com suas formações corporais, uma premissa que, em se produzindo como normatividade, estabelece restrições e violações de direitos significativos às diversidades corporais e de identidades de gênero (Vergueiro, 2016, p. 206).

FIGURA VII - Dedicatória²¹

Fonte: Autora (2023)

Senna (2021) elucida que o não silenciamento dos grupos historicamente subalternizados se relaciona com a resistência acadêmica e ao combate à “cientificidade” onde há uma distância entre pesquisador e objeto de pesquisa. Como já afirmei anteriormente neste arrazoado, através do recorte racial, integro o grupo de sujeitos negros, mas me distancio pela não identificação dentro da binaridade homem/mulher. Assim, a autoetnografia é uma ferramenta potente para o desenvolvimento deste trabalho uma vez que permite inserir minha voz no fazer científico, além de possibilitar incluir reflexões sobre o meu processo formativo enquanto discente no PPGE que traz conhecimentos desde os movimentos sociais. E que também por isso, pauta transformações nesse cenário na pós graduação.

²¹ Livro com dedicatória feita por Megg, umas das autoras e organizadoras do livro. Tive a oportunidade de conhecê-la pessoalmente no VI COPENE, ela foi umas das coordenadoras da sessão temática “Gênero, identidade de gênero, sexualidade, corpo, raça e interseccionalidades” onde apresentei parte deste projeto. Na oportunidade também pude participar do minicurso “Tensionamentos e resistências diante do racismo epistêmico pelas vozes de intelectuais negras cisgêneros heterossexuais e LBTTI” ofertado por ela.

Descolonizar, nesse contexto, significa intervir na constituição desse espaço universitário em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagógicas, etc) (Carvalho, 2019, p. 81).

Ao estabelecer diálogo com o trabalho de Rachel (2019) para pensar as dinâmicas nas salas de aula, podemos agregar a discussão o que a autora chama de performances pastorais policialescas proféticas que entre outras coisas inclui relações hierárquicas de poder, que podem gerar subalternização e por consequência “[...] impossibilitam a abertura ao diálogo e à constituição coletiva de conhecimentos por meio da troca de experiências” (Rachel, 2019, p.33).

[...] O conceito de conhecimento não se resume a um simples estudo apolítico da verdade, mas é sim a reprodução de relações de poder raciais e de gênero, que definem não somente o que conta como verdadeiro, bem como em quem acreditar. Algo passível de se tornar conhecimento torna-se então toda epistemologia que reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal (Kilomba, 2016, Apud. Silva, 2019, p. 85).

Desta forma, a inversão que está posta é utilizar a academia como campo de pesquisa, para mirar um dos pilares de sustentação da matriz colonial de poder, pois “[...] não se trata mais de utilizar o espaço acadêmico apenas como local protegido [...] como se a sociedade estivesse do lado de fora dos campi, e estes funcionassem como território livre dos problemas investigados pelos acadêmicos (Carvalho, 2019, p. 81). Neste sentido retomo que “[...] viver de uma maneira que afirme a abertura do corpo faz parte da atitude decolonial” (Maldonado-Torres, 2019), ainda segundo o autor “O corpo aberto é um corpo questionador, bem como criativo”, por isso também foi necessário pensar sobre a experiência, para isso dialogamos com a pensadora que segue:

A experiência não pode, portanto, ser confundida com o ato de planejar, com o pensar a melhor didática, a escolha dos procedimentos metodológicos, embora seja uma etapa importante e imprescindível do trabalho do educador, inclusive para que possa gerar experiências significativas. Ela se refere ao devir, à percepção sensório-motora, ao fazer/sentir/pensar, trata-se de uma aprendizagem sensorial, corporificada, que independe da condição de educadoras ou educandas, é da condição humana (Ornelas, 2019, p. 148).

Desta forma, para tratar das intelectualidades negras, que tiveram como ponto comum de suas trajetórias distintas experiências com o PPGE, foi necessário tomar o lugar da construção e para isso foi importante o diálogo com Grada Kilomba (2019), que através da metáfora do racismo cotidiano como colonização, defende que para a nossa descolonização é necessário despir-nos do lugar de Outridade. Ao relacionar Outridade com o contexto da academia a autora registra “[...] a academia não é um espaço neutro nem tampouco

simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de violência” (Kilomba, 2019. p. 51).

Como sorver a experiência de um acontecimento e comunicá-la a outro que não partilha do mesmo regime de valores que aquele que viveu a experiência? Como estabelecer formalmente a relação entre sistemas valorativos diferentes sem criar etnocentrismos ou moralismos segregadores? Como relacionar linguagem e subjetividade, cultura e experiência? Como produzir uma identidade negra ao mesmo tempo em que se critica a generalização da identidade? Como escapar do escopo epistemológico do racismo se ele se constituiu como um modo dominante de leitura do mundo e terreno das ações? Como colocar vinho novo em cântaro antigo? Como colocar vinho velho em jarro novo? (Oliveira, 2005, p. 19).

O pensamento de Oliveira (2014) encontra as palavras de hooks (1995) que defende haver uma diferença entre qualificação acadêmica e ser intelectual. Neste sentido, a autora expõe que no pensamento crítico encontrou um abrigo, no qual as experimentações e atuações sobre as coisas são possíveis e transformadas em força “[...] usada a serviço da sobrevivência” (hooks, 1995, p. 466). Neste sentido, o trabalho intelectual está atrelado a política do cotidiano e as compreensões do concreto, por isso, para pensar as intelectualidade e possibilidades da vida intelectual é imprescindível mirar as condições para que o trabalho intelectual ocorra.

[...] Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas nos põe numa solidariedade e comunidade maiores enaltece fundamentalmente a vida (hooks, 1995, p. 478).

Ainda no diálogo entre hooks (1995) e Oliveira (2014) é que encontramos uma aproximação de como a intelectualidade negra é compreendida neste trabalho, não apenas a partir dos títulos adquiridos numa perspectiva de intelectualidade aproximada da lógica burguesa meritocrata, mas como um reflexo das percepções das hierarquias sociais excludentes e das resistências coletivas, que analisam e transformam a realidade. Como registra Oliveira (2014), pessoas comprometidas com fatores sociais, detentoras de conhecimentos tradicionais e protagonistas de seus engajamentos também são intelectuais, que, uma vez compreendendo o funcionamento das relações de poder constroem ferramentas de resistências coletivas.

Essa ideia insere na discussão outros espaços de desenvolvimento das intelectualidades negras que compartilham conhecimentos implicados que resistem e pressionam por transformações, considerando os carregos modernos que constroem e mantêm as colonialidades, que ainda resistem em compreender sujeitos negros como intelectuais. Por

isso também é nossa tarefa apropriarmos dos conhecimentos que hierarquizam e excluem para compreender e questionar [...] objetivando romper com os conhecimentos produzidos para massacrar, desumanizar, empobrecer, embranquecer, entre outras tantas atrocidades (Oliveira, 2014, p. 88).

2.3 Percorso metodológico

O percurso detalhado está dividido em dois momentos, o primeiro se relaciona com os caminhos do primeiro ano do programa (2023), que objetivou apreender o que tem sido trabalhado sobre os temas de interesses da presente pesquisa; O segundo momento (2024), apresenta o desenvolvimento dos grupos focais e os movimentos de análise.

Essa pesquisa é pensada a partir da abordagem qualitativa que, segundo Chizzotti (2003), é um termo que engloba diferentes modos de fazer pesquisa e as pessoas que perseguem essa possibilidade reconhecem a complexidade da experiência humana, além da impossibilidade de estabelecer metas metodológicas inalteráveis, uma vez que a partir do desenvolvimento da pesquisa podem emergir outras necessidades. Uwe Flick (2009) defende que na pesquisa qualitativa as atitudes, sentimentos, impressões tornam-se dados e fazem parte da interpretação. Isso sendo, um dos instrumentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa foi a observação participante e o diário de campo.

Observar significa ver o que acontece no entorno e, é claro, também ouvir e sentir. Participar significa fazê-lo a partir de dentro da corrente de atividades através da qual a vida transcorre, concomitante e conjuntamente com as pessoas e coisas que capturam a atenção que se dispensa a elas (Ingold, 2016, p. 407).

Nesse sentido, Ingold (2016) discorre sobre atenção como educação, assim, “[...] ao invés de se fixar numa posição ou propiciar uma perspectiva, a educação nesse sentido provoca um deslocamento de qualquer ponto de vista – de qualquer posição ou perspectiva que se possa adotar” (Ingold, 2016, p. 408), desta forma educação também pode ser compreendida como exposição.

Além disso, a gama de acontecimentos na interação com os outros é pensada por Ingold (2016) como correspondência que demanda da pessoa pesquisadora observadora participante a educação necessária para as interações. É aqui que o autor insere a ideia de intersubjetividade, que para ele não está pronta, uma vez que se modifica à medida que se relaciona com outras intersubjetividades a partir das correspondências, neste sentido “[...] praticar a observação participante é, portanto, juntar se em correspondência àqueles com

quem se aprendeu ou entre os quais se estudou, num movimento que, ao invés de voltar no tempo, segue em frente” (Ingold, 2016, p. 409).

Como bem se sabe, esse conhecimento consiste não em proposições sobre o mundo, mas em habilidades de percepção e capacidades de julgamento que se desenvolvem no decorrer de engajamentos diretos, práticos e sensíveis com aquilo que está à volta. Isso enterra, de uma vez por todas, a falácia comum de que a observação seria uma prática exclusivamente dedicada à objetificação dos seres e coisas que comandam a atenção, e à sua remoção da esfera do envolvimento sensível com os outros (Ingold, 2016, p. 407).

A partir das observações participantes e como exercício de perceber atentar-se, ou a que se atenta, durante o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024 foram feitos registros no diário de campo. Esses registros são compreendidos aqui como reflexos da empiria, que podem ser “[...]eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos –, é o material que analisamos e que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação” (Peirano, 2014, p. 380). O movimento de análise a partir/com os registros se aproxima do que Rachel (2019) denomina em seu trabalho como paralaxe autorreflexiva, uma vez que permite enquadrar a sujeita pesquisadora enquanto enquadradora no momento do enquadramento²².

Para Bottura (2019, p. 91), os registros também são uma forma de (re)apresentar a experiência vivida, uma vez que a pessoa-pesquisadora pode utilizar diferentes estratégias estéticas e talvez, “[...] proporcionar uma experiência intelectual e emocional única ao leitor”. Senna (2021) também registra discussões sobre o caráter estético da autoetnografia que, segundo ela, questiona a contraposição entre ciência e arte, pois é teórica e analítica ao passo que pressupõe outras formas de apresentação dos trabalhos. Aqui é oportuno pensar a experiência entendida como:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondia, 2002, p. 24).

Dessa maneira, sendo a experiência um processo de compreensão sobre como algo nos acontece, a partir do cultivo da atenção e sensibilidade, mesmo que compartilhando acontecimentos, as experiências serão diferentes para cada ser (tempo, espaço, subjetividade).

²² Visualizar novamente a imagem I para melhor compreensão da proposta.

Por isso, a autoetnografia está presente para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que “[...] a autoetnografia como que se configura em “uma possibilidade de incorporar minha voz e realizar uma leitura atenta de vozes múltiplas” (Simakawa, 2015, p. 28). Para a autora a autoetnografia é ferramenta potente para críticas decoloniais, uma vez que pode trazer para o centro/construção da narrativa vozes de grupos dissidentes.

Ao defender a diferença entre autobiografia e autoetnografia Camila Matzenauer dos Santos e Gisela Reis Biancalana (2017, p. 87), refletem que “[...] enquanto a primeira se restringe a descrever acontecimentos sobre aquele que escreve, a segunda insere um viés etnográfico, buscando relacionar o pessoal à cultura para o estudo e compreensão desta”. Rubén López-Cano e Úrsula San Cristóbal Opazo (2014), ao apresentar relações entre autoetnografia e pesquisas artísticas, registram seis subcategorias da autoetnografia, apresentadas na tabela a seguir:

QUADRO III - Subcategorias da autoetnografia de acordo com López-Cano e Opazo

Categorias	Principais características
Autoetnografia como formadora	Descrição, análise e/ou reflexões a partir dos registros autoetnográficos.
Autoetnografia informadora	Informações autoetnográficas compreendidas corpus da pesquisa, sendo assim estão sujeitos a análise e interpretações.
Autoetnografia heurística	Pode aparecer em qualquer parte do projeto como agente de operação e organização interna da pesquisa.
Autoetnografia descritiva	Descrição detalhada e criativa. Pode ser intermediária entre processos.
Autoetnografia analítica	Além de registrar, analisa e cria conhecimentos a partir dos registros autoetnográficos.
Autoetnografia crítica	Através da observação crítica das formas convencionais, evidencia suas limitações ao passo que cria novas formas de criar e argumentar sobre essas limitações.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de López-Cano; Opazo (2014).

Como fica evidente no quadro acima, a autoetnografia pode desempenhar diferentes funções dentro da pesquisa, porém para que isso aconteça é necessário movimentos, para que também seja possível educar-se ao longo do processo. Em seu artigo intitulado “A autoetnografia como processo formativo em Antropologia: deficiência, percepção e aprendizagem”, Ceres Karam Brum em diálogo com as ideias de Ingold, evidencia os movimentos educativos possíveis através do desenvolvimento da autoetnografia “[...] eles se

constituem em uma experiência de aprendizado do movimento, da transformação e da percepção” (Brum, 2023, p. 87).

Ambientação: Segunda-feira. Na sala do mestrado. Aula de leituras dirigidas II. 20h03min. [...] se as categorias emergem das leituras dos pesquisadores diante de algo a ser experienciado, ancoradas nas perspectivas teóricas anteriormente organizadas. Pode o pesquisador reproduzir as colonialidades (?)
(trecho extraído do diário de campo, 2023)

Anteriormente às últimas orientações, estava certo de que entrevistas semi estruturadas seriam o melhor caminho para estabelecer diálogo para além das minhas observações. Porém juntamente com as entrevistas estava um método para analisá-las, estava convicta que a ATD (Análise Textual Discursiva) seria um bom caminho. Dessa forma retomava a ideia de categorias e do que está posto como fazer científico, à medida que iria submeter as correspondências emergentes das entrevistas a um método com o intuito de “afastar” da subjetividade do pesquisador as categorias que são resultantes dos passos dessa análise. Mudamos a rota por compreender que não fazia sentido com a proposição até o momento, logo, parece interessante lembrar que:

A coerência no desenvolvimento de uma pesquisa é atingida quando conjugamos o método com a experiência do pesquisador, admitindo, no percurso, as contradições com as quais nos envolvemos no processo de produção, organização e análise dos dados. Se trata, então, de transbordar o método (Santos, 2022, p. 54-53).

Nesse sentido, mesmo compreendendo que a ATD não era a opção mais adequada, o caminho indicava a necessidade de ampliar as vozes que dialogam nesta pesquisa para uma construção coletiva. Dessa forma, a partir de Senna (2021) que evidencia como a semelhança com suas interlocutoras sensibilizou não só os diálogos emergentes das entrevistas, mas também sua relação com o campo, elaborei através do google forms, um formulário para saber quem estaria disposto a auxiliar no desenvolvimento da pesquisa.

Olá...

Começo agradecendo imensamente o acesso a este formulário. Todas as pessoas com acesso a esse formulário farão dessa pesquisa um espaço mais amplo de discussão e rompimento..

Na pesquisa, resumidamente, busco investigar como as nossas (enquanto sujeitos/as negros/as) intelectualidades impactam e são impactadas a partir da nossa inserção no MAE (Mestrado Acadêmico em Ensino) da UNIPAMPA campus Bagé.

Esse formulário foi pensado para organizar os dados primordiais para o desenvolvimento da pesquisa, que se relacionam com a disposição de participação.

Um dos próximos passos é uma entrevista semi estruturada individual para aproximar os diálogos e conversarmos sobre nossos processos relacionados ao MAE. A entrevista está prevista para acontecer no primeiro semestre de 2024.

As informações geradas a partir deste formulário serão utilizadas para fins da pesquisa em andamento e as identidades serão mantidas em sigilo.

O formulário buscava informações como nome, idade, autoidentificação como negro (pretos e pardos) considerando o recorte da pesquisa, ano de ingresso no MAE, nome para ser utilizado na pesquisa²³, local de origem e local de residência atual, profissão, vínculos com movimentos sociais, vínculos com associações comunitárias, gênero e orientação sexual. É importante registrar que a única pergunta de múltipla escolha era relacionada ao ano de ingresso no MAE, as demais perguntas demandavam respostas curtas. Esse movimento foi adotado como uma forma de driblar as binaridades que pudessem emergir a partir da construção das respostas pensadas anteriormente, o que ampliou as possibilidades de identificação.

No formulário também havia espaço para comentários/relatos considerados pertinentes para iniciar os diálogos, sugestões para a construção da pesquisa e por fim, se estavam ou não dispostos/dispostas a participar da pesquisa em desenvolvimento sobre intelectualidade negras no MAE. O formulário foi enviado durante a segunda semana de novembro. A estratégia adotada para compartilhar o formulário foi o envio direcionado, que pareceu mais pertinente, considerando a significativa quantidade de e-mails recebidos diariamente e a facilidade dos contatos devido aos diálogos que já acontecem. Por outro lado, ao adotar essa estratégia foi necessário também estabelecer novos contatos com as pessoas que até o momento eu não conhecia.

Assim, fui (re)estabelecendo contatos e criando uma espécie de rede composta por sujeitas que, mesmo na (in)disposição de participar da pesquisa, por diversos motivos, reconhecem a pesquisa como pertinente e necessária. Em novembro de 2023 o formulário foi fechado para qualificação, até então 12 respostas haviam sido registradas, todas as pessoas se autodeclararam enquanto negros (pretos e pardos) e somente duas não são da cidade de Bagé, mas atualmente residem na cidade.

Dentre as pessoas dispostas a participar do desenvolvimento da pesquisa Okin é da turma de 2017, Gérbera, Oxum, Alícia e Zâmbia da turma de 2021, Cilene, Ryana e Guiné

²³ A escolha por pseudônimos ocorreu para preservar o anonimato das participantes e como possibilidade de maior conforto nas partilhas. A maioria dos pseudônimos foram escolhidos pelas participantes, porém algumas me incubiram da escolha, por isso há alguns pseudônimos com nome de países do continente africano.

da turma de 2022 e Isabela, Imani, Gana e Ravena da turma de 2023. Das 12 participantes, 6 tem vínculos com movimentos sociais, alguns dos movimentos citados são MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), CIMI (Conselho Indigenista Missionário), Pastoral da Juventude, Rede Nacional de Mulheres Negras no Combate à Violência, Comunidade Surda de Bagé, NEABI, Movimento Quilombista, educadores negros e MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores). Todas se dispuseram a participar do desenvolvimento da pesquisa.

Ainda, no “espaço para comentários e/ou relatos que pareçam pertinentes para os diálogos”, alguns apontamentos foram feitos, ora com o intuito de impulsionar a pesquisa, ora para chamar atenção sobre algum aspecto específico e também para alertar sobre os desafios da proposta para todas as envolvidas. Além disso, algumas respostas evidenciaram aberturas para trocas de saberes.

É uma proposta de diálogo importantíssima, ao mesmo tempo que muito desafiadora, porque irá despertar em todos os envolvidos uma infinidade de reflexões, provocações e emoções acerca de experiências vividas no caminho, no percurso formativo que muitas vezes não temos nem tempo, nem letramento ou arcabouço emocional e teórico para narrar, para nomear... pensar na construção sobre intelectualidades negras no MAE é como beber um gole de água, quando se está sedento (Comentário feito por Oxum no formulário, 2023)

Com relação às idades, as respostas evidenciaram que a faixa etária varia entre 23 e 56 anos. No que diz respeito às sexualidades, 10 sujeitos não são lésbicos e referente ao gênero a maioria respondeu feminino, dentre essas sujeitas apenas uma se autoidentificou enquanto mulher cis. Na sequência, o tópico para indicar o “nome a ser utilizado na pesquisa” tinha como objetivo a eleição de um pseudônimo, para preservar a identidade das sujeitas/sujeitos que responderam porém a forma como foi escrito gerou uma dupla possibilidade de compreensão, assim foi necessário retomar os diálogos por meio do whatsapp para reformular as informações.

Para finalizar, no último tópico do formulário era possível (mas não obrigatório, diferente das outras perguntas) dar sugestões para o desenvolvimento/construção da pesquisa. Entre as sugestões que apareceram estão “rodas de conversa sobre o tema de pesquisa” (Isabela, 2023), “roda de conversa, entrevista e questionário, encontros online” (Imani, 2023), “Direcionar o desenvolvimento da pesquisa para os espaços educacionais do Campo, há uma falta de informação e conhecimento sobre esse assunto, principalmente em escolas da zona rural” (Alicia, 2023) e “Autocuidado e acolhida... O percurso dessa pesquisa tende a se constituir em um lindo caminho pelo jardim da intelectualidade, e em todo jardim é preciso

estar atenta não apenas à beleza das flores, mas também aos perigos dos espinhos” (Oxum, 2023).

Após a qualificação do projeto, movimentos me apresentaram outras mulheres negras no contexto do PPGE para dialogar, ao mesmo tempo que, algumas pessoas que haviam demonstrado interesse anteriormente não deram mais retorno para seguirmos dialogando e construindo. A qualificação foi o momento em que foi sugerido para a sequência da pesquisa trabalhar com grupos focais. Como aponta Leny A. Bomfim Trad (2009) o uso da técnica de grupos focais têm sido amplo com trabalhos desenvolvidos na área da saúde, nas ciências sociais e na educação. Para a Trad (2009), o principal objetivo de um Grupo Focal é reunir informações sobre um tópico específico sugerido pelo pesquisador (que tem uma função moderadora durante os grupos), além disso os grupos, são espaços privilegiados de discussões e trocas de saberes em torno de um tema. Cláudia Alquati Bisol (2012), defende que a “[...] unidade de análise é o próprio grupo”, além disso a ênfase no processo de discussão é o que diferencia o grupo focal de outros métodos grupais.

Rosaline Barbour (2009) evidencia que os grupos focais ao passo que são ferramentas para coletas de dados também podem desempenhar um papel de intervenção. É essa concepção utilizada na pesquisa, que juntamente com as ideias de confluência de Bispo e da concepção de Encruzilhadas de Rufino aproximam da leitora a potência dos encontros provenientes dos grupos focais. Em um vídeo intitulado Confluências²⁴, Nego Bispo nos ensina que a confluência é um encontro, uma mistura, uma forma de conexão que fortalece a partir do vínculo, ao passo que o que existia antes não deixa de existir, mas é modificado pelo encontro “[...] a confluência é esse encontro que vai e volta, se juntam, se misturam, se fortalecem, mas não deixam de existir”. Para Rufino a Pedagogia da encruzilhada emerge como possibilidade de educação que convida a atentar às vivências que ocorrem nas esquinas do mundo como princípio de inventividade. Ambos pensadores bebem de outras cosmologias, não monoteístas, para driblar os carregos modernos ocidentais e criar outras possibilidades.

Com isso, os grupos focais são pensados aqui como movimento de cruzos/encruzilhadas que assim como a confluência transformam as possibilidades de pensar/ser/perceber as existências, além disso são tentativas de perceber dentro das esquinas do MAE as reinventarizações e como/se operam no jogo para cuspir/transformar os marafos. Em outras palavras, os encontros não são apenas uma ferramenta utilizada para criação de dados, são compreendidos como visitas, e os diálogos como ações de criação/transformação

²⁴ disponível em https://www.youtube.com/watch?v=VhgVFS-hs_o.

das existências (à medida que existências confluem/ se cruzam). Nesse sentido, ao longo do primeiro semestre de 2024 foram três encontros detalhados na seção “3 adentrando os grupos focais”.

À cada participante do estudo foi explicado todo o processo da investigação e como iria ocorrer a produção de dados. Com sua concordância em participar, depois que todas as suas dúvidas foram sanadas, foi solicitada a autorização para gravar os encontros dos grupos focais. Todos os procedimentos e cuidados no que tange ao anonimato das interlocutoras, a confidencialidade das informações, privacidade e proteção da imagem foram tomados e, para tanto, no manuseio e guarda do material, no tratamento, análise e interpretação dos dados e, inclusive, no arquivamento posterior a conclusão do estudo, as participantes foram identificadas apenas por pseudônimos. Foi também respeitado o direito de recusa ou de desistência da participação a qualquer momento por parte das participantes, conforme regem as normas de Pesquisas com Seres Humanos dispostas na Resolução 196/96 (BRASIL, 1996).

Após cada encontro fiz as transcrições, organizei os materiais e a proposta do próximo grupo focal, nesse sentido reafirmo a abertura para experiência a medida que os assuntos emergentes no grupo “conhecer e reconhecer” sugeriram a proposta do grupo “encruzilhadas das (des)construção do conhecimento” que engatilhou o debate sobre as “subjetividades”, nosso terceiro grupo focal. Importa registrar que esse processo de pensar e organizar as propostas não foi linear e demandou atenção aos detalhes e retomada aos objetivos desta presente pesquisa.

Uma vez finalizados os três grupos, voltei às transcrições para relacionar e organizar o que convencionalmente se refere como análise. Utilizei de cores para pensar os temas, tentei incorporar ao trabalho um tipo de caminho prévio que, pensei, me ajudaria organizar os feitos e conhecimentos relacionados até então. Uma chamada de atenção das orientações e o processo de paralaxe me fez perceber as colonialidades implicadas na situação. Apaguei. (Re)inicie o processo e registrei nos capítulos 3 “adentrando os grupos focais”, 4 “análise (?)” e considerações finais. Para a escrita desta segunda parte do trabalho, relativa ao desenvolvido no ano de 2024, foi necessário consultar documentos institucionais como o regimento do programa, editais de anos anteriores e as resoluções da UNIPAMPA que estabelecem a porcentagem de reserva de vagas, para citar alguns exemplos. Além disso, houve a inserção de novos referenciais a partir dos diálogos emergentes nos grupos. Contudo, antes de ir aos grupos, é pertinente seguir apresentando o caminho percorrido ainda em diálogos iniciais da proposta que resultou essa escrita.

2.3.1. Revisão sistemática da literatura

Uma vez definidas as ideias iniciais da pesquisa, a partir da disciplina “Produção científica e revisão da literatura” no primeiro semestre do MAE (1.2023), utilizei a Revisão Sistemática (RS), como método para buscar pesquisas anteriores que dialoguem com os temas da nova pesquisa em desenvolvimento. Para desenvolver uma RS é necessário estabelecer uma sequência de movimentos, iniciados pela definição da pergunta de pesquisa, das palavras chaves e os critérios de inclusão e exclusão. A pergunta para desenvolvimento desta revisão foi “como se relacionam nos trabalhos selecionados a autoetnografia, decolonialidade e interseccionalidade?” Com a pergunta formulada, é necessário definir quais plataformas serão utilizadas na busca. Nesse momento, utilizei as plataformas “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD) e Scielo. As pesquisas nas plataformas supracitadas, ocorreram no mês de abril de 2023.

Referentes a BDTD, a primeira busca foi com as palavras “interseccionalidade”, “decolonialidade”, “autoetnografia” e “intelectualidade”, como não obtive resultados, optei por subdividir as palavras chaves em grupo. A segunda busca foi com as palavras “interseccionalidade” e “autoetnografia”, dessa vez, obtive o retorno de 12 pesquisas. A terceira busca ocorreu com as palavras “interseccionalidade”, “decolonialidade” e “autoetnografia”, que teve como resultado três trabalhos. A quarta busca totalizou seis trabalhos e teve como descritores as palavras “intelectualidade”, “interseccionalidade” e “decolonialidade”. A quinta e última busca na plataforma não obteve trabalhos no seu resultado e os descritores utilizados foram “intelectualidade”, “autoetnografia” e “interseccionalidade”.

Para as pesquisas no Scielo, os subgrupos de descritores seguiram o mesmo padrão e somente com a segunda subdivisão (“interseccionalidade” e “autoetnografia”) foi encontrado um trabalho. Assim, como possibilidade para ampliar o acesso, utilizei os descritores em inglês subdivididos em grupos sendo grupo um Intersectionality, Autobiography, Decoloniality and Intellectuality; Grupo dois Autobiography, Decoloniality and Intersectionality; Grupo três Decoloniality and Intersectionality; Grupo quatro Autobiography and Intellectuality e Grupo cinco Autobiography and Decoloniality; Como a RS tinha como objetivo perceber a relação entre esses conceitos se relacionam, utilizei somente o operador booleano and. Como resultado das buscas foram encontrados 32 artigos e na sequência,

organizados numa primeira tabela para leitura dos resumos. Essa tabela contava com 10 colunas sendo elas: número da pesquisa (referente a ordem na qual as pesquisas foram aparecendo), Título, Gênero, Palavras chaves, Data, Instituição/ Programa/Revista, Local de pesquisa e Plataforma de extração. O Quadro IV exemplifica esse processo, de forma resumida, considerando que algumas colunas foram suprimidas.

QUADRO IV - Exemplo de organização dos dados da RS pré critérios de seleção.

15	Título	Autora (s)	Palavras chaves	Data	Local de pesquisa
	A interseccionalidade entre autismo e transgeneridade: diálogos afetivos no Twitter.	Sophia Silva de Mendonça	Teoria dos Afetos; Transgênero; Transtorno do Espectro Autista; Twitter; Narrativas de vida.	2022	Belo Horizonte
17	Título	Autora (s)	Palavras chaves	Data	Local de pesquisa
	“Como é no seu país?” Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português como Língua de acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: Implicações para formação de professores.	Eleonora Bambozzi Bottura	autoetnografia, português língua de acolhimento, mulheres migrantes, emoções, formação de professores	2019	São Carlos

Fonte: Elaborada pela autoria a partir dos dados resultantes da Revisão Sistemática realizada (2023).

A partir da tabela foi possível pensar e estabelecer os critérios de inclusão e exclusão para definir as pesquisas com as quais dialogo. Os critérios foram, conter no mínimo duas palavras chaves (interseccionalidade, decolonialidade, autoetnografia e intelectualidade) no título da pesquisa, resumo e/ou palavras chaves; definimos que trabalhamos com teses ou dissertações; Somente textos integrais e disponíveis para livre acesso; Apenas textos de programas na área de educação ou contextos de pesquisa que se relacionam com educação. Ao aplicar os critérios restaram sete pesquisas dentre essas, quatro dissertações e três teses. As cores, possíveis de serem observadas na tabela acima (verde e laranja) foram utilizadas para indicar os trabalhos incluídos (verde) e por consequência excluídos (laranja). Os

trabalhos incluídos a partir da revisão foram organizados e a leitura integral foi feita para fins de análise e definição do corpus a ser utilizado, que totalizou sete trabalhos dentre esses quatro são autoetnográficos.

QUADRO V - Exemplo de organização dos dados da RS após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.

	Títulos	Ano de publicação	Gênero	Autoras
01	Mulheres Negras, produção e Interseccionalidade	2019	Dissertação	Roberta Ribeiro da silva
02	Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgenderidade como normatividade	2015	Dissertação	Viviane Vergueiro Simakawa
03	“Como é no seu país?” Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português como Língua de acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: Implicações para formação de professores	2019	Tese	Eleonora Bambozzi Bottura
04	A solidão da mulher trans, negra e periférica: uma (auto) etnografia sobre relações socioafetivas em uma sociedade cisheteropatriarcal	2021	Dissertação	Ariane Moreira de Senna
05	Abrindo caminhos: Jovens mulheres no trânsito entre aprender e ensinar dança	2019	Tese	Ana Claudia Andrade Ornelas
06	Virgínia Bicudo e o curso de psicologia da UFBA: Significações de uma intelectual negra em uma formação “sem cor”	2022	Dissertação	Vitailma Conceição Santos
07	Escrever é uma maneira de sangrar: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer	2019	Tese	Denise Pereira Rachel

Fonte: Elaborada pela autoria a partir dos resultados após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão (2023).

Após essa organização os resultados foram entregues a outro colega da turma para a avaliação e apresentados como pré -requisito para finalizar o componente curricular. Além disso parte dos resultados (referente somente às quatro autoetnografias) foram apresentados no VI COPENE SUL, que ocorreu na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no sessão temática intitulada “Gênero, identidade de gênero, sexualidade, corpo, raça e interseccionalidades”

A seguir estão alguns diálogos com os trabalhos encontrados na revisão sistemática, sendo eles “Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma

análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade” cuja autora é Viviane Vergueiro Simakawa (2015); “Escrever é uma maneira de sangrar: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer” de Denise Pereira Rachel (2019); “Abrindo caminhos: Jovens mulheres no trânsito entre aprender e ensinar dança” de Ana Claudia Andrade Ornelas (2019); “Como é no seu país? Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português como Língua de acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: Implicações para formação de professores pesquisa desenvolvida por Eleonora Bambozzi Bottura (2019); “Mulheres Negras, Produção e Interseccionalidade” elaborado por Roberta Ribeiro da Silva (2019), “A solidão da mulher trans, negra e periférica: uma (auto) etnografia sobre relações socioafetivas em uma sociedade cisheteropatriarcal” desenvolvido por Ariane Moreira de Senna (2021), “Virgínia Bicudo e o curso de psicologia da UFBA: Significações de uma intelectual negra em uma formação “sem cor” de Vitailma Conceição Santos (2022). A apresentação dos trabalhos encontrados tem por finalidade registrar o aporte teórico necessário para o desenvolvimento da pesquisa e no processo sensibilização/educação da autora. As leituras não estão organizadas por ordem cronológica e sim por uma lógica interna da pesquisa, através da qual busquei dar maior fluidez nas conexões entre os trabalhos.

2.3.1.1 Corpo, Arte, Comunidade e Educação

Nesta subseção encontram-se três trabalhos, dois deles compreendem arte como potência para comunicação. Os três refletem sobre como o corpo está implicado nas salas de aula e nas trocas de saberes que refletem no (s) contínuo(s) processo(s) de formação das/dos sujeitas/sujeitos. A abertura para as mudanças que decorrem desses processos é compreendido por bell hooks em “ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança” como “princípio definidor da vida intelectual” (hooks, 2022, p. 193).

Ana Claudia Andrade Ornelas (2019), em sua pesquisa intitulada “Abrindo caminhos: Jovens mulheres no trânsito entre aprender e ensinar dança”, através da autobiografia vai tramando os processos de educanda-educadora-professora. Considerando seu trabalho com a dança, o corpo tem um papel central, não apenas como prática, mas como possibilitador de percepções do mundo. “[...] corpo, a pesquisa, a dança, o tempo todo em movimento. Transformação, re-organização...” (Ornelas, 2019, p. 21). Há diálogos com as ideias de corpomídia e corpo/sujeito/cidadão.

É na interação com outras pessoas, no caráter intersubjetivo dessas relações que são tecidos os modos de vida da sociedade, que produz a cultura, ao tempo em que a sociedade e a cultura, através das normas, de seus símbolos também produzem a pessoa/sujeito (Ornelas, 2019, p. 33).

A autora registra que o trabalho tem objetivo também de visibilizar práticas coletivas (comunitárias) de ensino aprendizagem a partir da ecologia do saber. Com enfoque maior no gênero, a autora parte do discurso de Sojourner Truth para trazer algumas reflexões que perpassam suas identidades enquanto educanda-educadora-professora.

Vivo tensionamentos, quase diariamente, de desconstrução de comportamentos e dos processos de subjugação a que nós mulheres fomos submetidas, em casa, na família, no trabalho, na rua. Assim como os homens, as mulheres internalizaram a herança da sociedade patriarcal, na qual fomos criadas e crescemos. É preciso estar/viver num exercício permanente de vigilância das nossas atitudes, sem perder a sensibilidade, a ética e a autocrítica, assim como a alteridade, que devem se constituir em dispositivos ativados em tempo integral (Ornelas, 2019, p. 68).

Na pesquisa a autora propõe uma reflexão sobre a ideia de juventude, evidenciando como a ideia de criança foi modificando com o passar do tempo. O questionamento partiu das análises das interlocutoras que a primeira mirada não parecia caber na pesquisa e desse modo precisou ser ampliado. Aqui há uma reflexão sobre como o capitalismo relaciona as fases da vida com a iniciação do trabalho e do consumo, diferente de outras culturas, a exemplo a cultura Kaimbé (com o qual a autora teve proximidade), nas quais as idades são marcadas através de outras características. Ornelas (2019), aponta a arbitrariedade para definir as fases da vida, uma vez que outros recortes se fazem presentes na definição, a partir disso nos leva a pensar sobre a redução da maioridade penal.

Na eleição para a presidência do Brasil em 2018, observa-se que o tema da redução da maioridade penal volta à pauta de discussão, através do programa de governo de um dos candidatos. No entanto, o filho desse mesmo candidato, 34 anos de idade, eleito deputado federal pelo Estado do Rio de Janeiro, manifesta nas redes sociais seu desprezo e descaso pela instituição Supremo Tribunal Federal – STF, ameaçando fechá-la, caso o seu pai ganhasse as eleições. Diante de desastrosa afirmação, viralizada nas redes sociais, seu pai pede desculpa e diz: “Eu já adverti o garoto, o meu filho, a responsabilidade é dele” (Ornelas, 2019, p. 82-83).

A pesquisa de Ornelas me fez compreender a arte como combustível sensibilizante para a educação e o “estado de aprendência”, no contexto pesquisado pela autora, a dança atua como caminho para o empoderamento de suas interlocutoras. O empoderamento, nesse caso, é pensado a partir de quatro dimensões: “cognitiva (visão crítica da realidade), psicológica (sentimento de autoestima), política (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se mobilizar) e a econômica (capacidade de gerar renda independente)” (Berth, 2018, p. 35 apud Ornelas, 2019, p. 90). Assim, a educação e o ato de educar são

postos como atos políticos, possibilitando redes de aprendizados que implica em compartilhar e coletivizar o conhecimento. Nesse sentido as redes têm um papel de transformação social.

Em condições simbólicas de identidade/alteridade, há um fazer coletivo/colaborativo, que envolve a construção de projetos de vida, a definição de princípios, visão de mundo. Mas, também, entendida numa relação de movimento, de transição, embaralhamento das fronteiras, o que permite a criação, inovação de novos arranjos para o entendimento do que seja comunidade (Ornelas, 2019, p. 125).

As comunidades seriam espaços diversos, através dos quais emergem tensões que projetam os sujeitos para fora da sua zona de equilíbrio “[...] são saberes e conhecimentos que são entrecruzados, e oferecem múltiplas possibilidades de desdobramentos, de releituras” (Ornelas, 2019, p. 132). Na tentativa de criar espaços que possibilitem a cruzada de saberes e de reflexão sobre suas práticas é que Rachel (2019) propõe as aulas performáticas.

Denise Pereira Rachel (2019) em “Escrever é uma maneira de sangrar: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer”, a partir da abordagem autoetnográfica performativa, desenvolve conhecimentos com suas inquietações que perpassam os “três p” (professora performer pesquisadora/preta pobre e puta/ pessoal performativo político). Para ela, a autoetnografia performática é como uma arqueologia de si, e nesse sentido, “[...] um modo de entrar em contato com um passado ainda presente em nossas experiências de vida, ao realizarmos uma autocrítica ao nosso modo de existência” (Rachel, 2019, p. 29).

Tal questão me levou a um embate com minha experiência corporificada de mulher negra lésbica servidora pública da rede municipal de ensino, como um meio para investigar a criação de aulas performáticas. Estas aulas foram concebidas em um contexto permeado por impossibilidades vinculadas a parâmetros instituídos na intersecção entre raça, gênero, sexualidade e classe (Rachel, 2019, p. 9).

Pensando arte como educação ao analisar a diferença entre a performance “The artist is Present” (Marina Abramovic, no Museum of Modern Art em 2010) e sua performance “A artista está presente” (realizada em uma escola pública no contexto do CIEJA), a autora, evidencia como a condição de Abramovic de mulher branca, heterossexual, europeia ocupando um lugar de arte institucionalizada está relacionado ao belo. Por outro lado, a autora negra, lésbica, Sul-americana e no contexto precário da escola pública brasileira estaria enquadrada na fealdade. O corpo, assim como no trabalho de Ornelas (2019), assume um papel importante pois é ele quem testemunha as diferenças.

FIGURA VIII - Tríade da expressão

Fonte: Elaborados pela autora (2023) registros de fevereiro/23 - editadas novembro/23.

É a partir do corpo que se percebem as distinções que socialmente localizadas geram discriminações.

O corpo é capaz de assimilar, porém em muitos casos não se torna capaz de ser assimilado socialmente por conta da distinção de sua aparência. Tal distinção, ou melhor, discriminação pode conduzir este indivíduo, junto a todo o seu esforço para ser aceito, a uma morte social por meio de processos segregatórios e à morte propriamente dita, ao lhe conferir um processo de desaparecimento em ambos os aspectos – ao consistir em um corpo que não pode aparecer socialmente, não merece reconhecimento e, portanto, deve desaparecer simbólica e fisicamente (Rachel, 2019, p. 40).

É através desse pensamento que a autora reflete sobre padrões de beleza e construções sobre ser professor, além de refletir sobre a construção dos corpos. Ao considerar nesse sentido, como os estereótipos chegam ao corpo de uma mulher negra enquanto professora registra a questão “como uma mulher negra pode ser uma autoridade?”

Na sala de aula não há sossego, crianças, adolescentes e adultos, escancaram as referências estereotipadas que constroem em torno da figura que se destaca no papel de docente e essas classificações também se estendem aos colegas de turma e demais funcionários da instituição escolar. Em uma constante troca de olhares corpos docentes e discentes exercem diferentes níveis de controle e cerceamento do modo como uns e outros aparecem no ambiente escolar. Mas o corpo docente precisa,

antes de mais nada, ser modelo – toda e qualquer atitude de um docente pode ser compreendida como um ensinamento (Rachel, 2019, p. 94).

Desta forma, a autora também registra a importância da co-presença dos corpos²⁵, uma vez que através das performances propostas, busca desestabilizar os papéis normalizados (sob a tríade professor, conhecimento e aluno) no espaço tempo da sala de aula. “[...] é necessário estabelecer um senso de coletividade em que diversas vozes possam se manifestar sem que haja silenciamento” (Rachel, 2019, p. 122).

Bottura (2019) em seu trabalho intitulado “Como é no seu país? estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português como Língua de acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: Implicações para formação de professores, registra um movimento interessante que é pensar o português - sua língua materna (LM)- enquanto língua estrangeira (LE) para perceber os processos implicados na docência e na língua como acolhimento (PLAc²⁶) para mulheres migrantes em distintas situações de vulnerabilidade.

O longo mergulho ao qual me referia não era apenas em sala de aula, naquele contexto de prática pedagógica, mas no processo de investigação do Outro em mim, pois me questionava sobre qual poderia ser a extensão da minha investigação sobre elas. Nesse sentido, compreendi que falar sobre as participantes era também falar de mim e, além disso, temia a possibilidade de, ao final do curso, deparar-me com múltiplas vozes. Vozes estas que poderiam parecer não ser minhas, mas que falariam a mesma coisa e, por isso, reproduziriam o mesmo discurso o qual eu vislumbrava problematizar e transformar (Bottura, 2019, p. 23).

A autora a partir da junção de autoetnografia e interseccionalidade no decorrer da pesquisa reflete sobre como as religiões influenciam nas construções de gênero e nas aprendizagens do PLAc, evidenciando uma relação entre religiosidade e acolhimento. Na pesquisa de Ornelas (2019), há registro sobre como algumas igrejas reforçam o dualismo de separação entre corpo (matéria → pecado) e mente (espírito → divindade).

Decerto, apesar de saber um pouco em teoria, a importância da categoria religiosa constituída na língua-cultura do público alvo emergiu com mais cor na discussão com as participantes em ambiente de acolhimento. Passava a me interrogar qual seria a minha atitude como professora diante do discurso religioso como parte da trama do que eram (Bottura, 2019, p. 134).

Os três trabalhos acima foram relacionados aqui pois, possibilitam de diversos ângulos, perceber a complexidade de relações postas nas salas de aula, mas também registram a importância de (re)pensar as práticas pedagógicas e nossos lugares de professoras-performers-pesquisadoras. Na próxima subseção estão relacionados dois trabalhos

²⁵ Para ampliar as discussões sobre co-presença dos corpos ver Rachel, 2019, p. 130-136.

²⁶ Para ampliar as discussões sobre PLAc ver Bottura, 2019, p. 28.

que pensam sobre a (in)visibilidade de saberes que incidem sob nossos processos de formação.

2.3.1.2 (In) visibilidades, saberes e movimento(s) negro (s)

Nesta subseção encontram-se duas pesquisas que foram encontradas a partir da RS, que discutem a invisibilidade de saberes emergentes de pessoas negras. Roberta Ribeiro da Silva (2019), em sua pesquisa intitulada “Mulheres Negras, Produção e Interseccionalidade”, destaca a importância do feminismo decolonial a partir do “deslocamento do olhar”, assim o que está posto para a autora é uma revolução do pensamento ao passo que “questiona os moldes de produção e dominação do conhecimento e os poderes dele legitimados” (Silva, 2019, p. 53).

Ao relacionar o movimento negro e a luta por educação, Silva (2019) chama atenção para o período entre a abolição da escravatura (1888) e a proclamação da república (1889), que segundo a autora “constituiu-se enquanto marco na luta pela humanização do povo negro” (Silva, 2019, p. 71). Anterior a este período estão presentes no trabalho da autora algumas legislações que não tinham propostas para incluir a população negra no processo de modernização da sociedade brasileira, dentre elas a lei Euzébio de Queiroz (1850), a lei do Ventre Livre (1871), lei do Sexagenários (1885) e a lei Áurea (1888).

Silva (2019) resigtra que o movimento eugenista, a partir de uma ciência racista, possibilitou violências aos corpos e às intelectualidades “posto que justificasse a incapacidade cognitiva do povo negro e a inclinação natural destes à vida degenerada, em alto constraste à construção de não consoantes ao processo de modernidade”(Silva, 2019, p. 73). Por outro lado, o MN tem possibilitado outras perspectivas históricas. Nesse sentido, é importante destacar ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros)²⁷ como espaço de trânsito e encontros entre saberes produzidos a partir de vários contextos.

ABPN se configura enquanto a maior entidade representativa de pesquisadoras negras e negros no país, abrangendo diversas áreas de conhecimento, tais como Arquitetura e Urbanismo Africano, Branquidade e branquitude, Brasil e países da África, Ciências Sociais, Ciências e Tecnologia, Comunicação e Mídia, Educação, Filosofia Africana e Afrodiaspórica, Experiências Tradicionais Religiosas, Feminismos Negros, Intercâmbios, Literatura, Memória e Patrimônio, Psicologia e Saude da População Negra (Silva, 2019, p. 84).

No movimento para ampliar a visibilidade de intelectualidades negras é que o trabalho de Silva (2019) se encontra com o de Santos (2022). Sobre visibilização de conhecimentos

²⁷ Mais informações sobre ABPN em SILVA, 2019, p. 85.

invisibilizados, na pesquisa de Santos (2022), a autora se propõe retomar “a grandiosidade do percurso e da produção de Virgínia Leone Bicudo, cientista social, psicanalista, e psicóloga paulista, que viveu entre 1910 e 2003”²⁸(Santos, 2022, p. 21). Esse movimento ocorre para analisar o apagamento histórico das contribuições e evidenciar o caráter interseccional no trabalho de Bicudo, que na década de 30 tinha como participante de sua pesquisa a Frente Negra Brasileira (FNB).

Virgínia foi “sumida”. Em meio ao silenciamento cúmplice dos campos onde transitou, sua negritude foi logo apagada, e após o declínio da sua atividade política, com as questões de saúde agravadas pela senilidade ela deixou de falar e de ser falada na Psicanálise, a partir da década de 90 (Santos, 2022, p. 23).

No decorrer da pesquisa a autora registra como era um “corpo não-previsto no curso de psicologia”, a partir dessa ideia analisa a história das universidades brasileiras que “[...] estavam destinadas a primeiro, educar padres e ministros dos colonizadores, assim como seus governantes e as elites mercantes; depois, o objetivo era educar os povos colonizados [...]” (Santos, 2022, p. 25) que ao se opor a uma educação a partir de moldes europeus passou a ocupar esses espaços da academia como forma de luta. Santos (2022) também registra a falta de diálogos plurais nas formações das instituições de ensino superior, fator que gerou uma espécie de colonização epistêmica.

Nesse sentido, uma das estratégias para ampliar os conhecimentos nas instituições de ensino superior seria o “processo de justiça cognitiva” que implica mudanças nos currículos. “[...] a exclusão da escrita de intelectuais negras, que se cobre de justificativas baseadas na necessidade de objetividade científica, não se dá apenas no campo ficcional, mas também em relação à produção de intelectuais negras dentro das métricas de “cientificidade” (Santos, 2022, p. 28).

Metodologicamente a autora recorre ao Interacionismo Simbólico (IS), cuja linguagem exerce um papel central mas também considera os atores sociais envolvidos. Nesse sentido a autora registra “[...] a interação humana é mediada pelo uso de símbolos, pela interpretação, ou pelo exercício assertivo do sentido de ações reciprocamente direcionadas e, uma dessas ações, é a própria produção do conhecimento e sua validação” (Santos, 2022, p. 44). Nesse sentido, temos posto no trabalho epistemologias feministas negras enquanto possibilidade de ação decolonial.

A ausência das discussões raciais e de autores pertencentes a grupos minoritários, ou daqueles que se situam fora de campos hegemônicos do saber, afeta a vinculação de estudantes não-brancos, que justificam essa pouca ou nenhuma afinidade com o

²⁸ Para mais informações sobre a importância intelectual de Virgínia Bicudo ver SANTOS, 2022, p. 30 - 34

curso através de critérios étnico-raciais, de classe e interpessoais, sobretudo. Esses estudantes demonstram incômodo com essas ausências e também com a percepção da diferença, de se ver em um lugar social subalternizado em relação aos colegas e professores. Além disso, os fluxos de poder estabelecidos em sala de aula, apenas descendentes, hierarquicamente orientados, colocam os estudantes no lugar de meros aprendizes e não de atores na formação (Santos, 2022, p. 137).

Os dois trabalhos acima foram relacionados por pensar, a seus respectivos modos, a (in)visibilização de conhecimentos que foram/são historicamente marginalizados. É importante notar que esse movimento de pensar as (in)visibilidades possibilitam diferentes caminhos para retomar esses conhecimentos e evidenciar as (re)existências que foram/são invisibilizadas.

2.3.1.3 A norma cisgênera como categoria de análise

Na pesquisa Viviane Vergueiro Simakawa (2015), intitulado “Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade”, a cisgeneridade é colocada enquanto categoria de análise, movimento que a autora define como central para compreender a produção das naturalizações, através de processos socioculturais. Assim, pensar criticamente sobre a identidade de gênero cisgênera como norma, implica perceber que essa ideia é ancorada discursivamente em ideias como natural e biológico. Desta forma, o conceito de cisgeneridade, “[...] procura destacar as complexas interações entre a produção de corpos e gêneros inconformes, com as intersecções de colonialidades, racismos e outros processos normativos” (Simakawa, 2015, p. 48). Nesse sentido podemos pensar sobre a normatividade da heterossexualidade construída como sexualidade saudável (somente em 1993 a homossexualidade deixou de constar na Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde).

As ideias supracitadas possibilitam analisar categorias que ao passo que são construídas como “naturais” deixam de estar relacionadas nas análises (não sendo nomeados), que por muito tempo ocuparam-se em definir o “Outro”, ao passa que esse “Outro” estava/está ausente, ou quando presentes aparecem como objetos de estudo, nos espaços de validação do conhecimento. Ao pensar sobre os elementos da cisgeneridade Simakawa destaca três a pré discursividade, a binariedade e a permanência²⁹.

²⁹ Para outras informações ver SIMAKAWA, 2015, p. 61-68.

Na pré discursividade a autora registra o entendimento sociocultural de que é possível definir sexos-gêneros a partir de características físicas, resultam na binariedade macho/homem ou fêmea/mulher, que por sua vez sustentam uma estrutura binária. Essa estrutura binária para autora fez/faz parte do processo de colonização/colonialidade, pois, apagam outras possibilidades de compreender as corporalidades e gêneros. A permanência alerta sobre como as ideias anteriores são sustentadas a ponto de impossibilitar acesso a direitos básicos e cria estereótipos (como será possível observar no trabalho de Ariane Moreira de Senna).

Estas diversidades, a partir da percepção de que suas corpos e perspectivas de gênero são inferiorizadas e desumanizadas em relação às normatividades cisgêneras, teriam nela o interesse comum que definiria essa comunidade colonizada: tomar consciência da vigência de um sistema colonial de gênero consistiria, assim, em enxergar criticamente a hierarquização sistêmica e interseccional das perspectivas cisgêneras acima das diversidades corporais e de identidades de gênero, e em encontrar formas de resistência existenciais, socioculturais e políticas contra este regime de violências (Simakawa, 2015, p. 42).

Aqui há um diálogo entre a cisgeneridade e branquitude, uma vez que ambas ideias buscam evidenciar posições sociais não marcadas “[...] considero pensar a cisgeneridade como um exercício que deve levar em consideração as associações entre este projeto colonial de gênero e os projetos racistas modernos [...]” (Simakawa, 2015, p. 61). Nesse sentido a autoetnografia surge como ferramenta potente para pesquisas realizadas por pessoas de expressões e identidades de gênero não normativas, para pensar o projeto decolonial de gênero. Foi a partir da pesquisa de Viviane Vergueiro Simakawa que me confrontei com a ideia de autoetnografia como “brecha epistêmica” e que iniciei os diálogos com o transfeminismo e com os estudos queer e cuir.

Ariane Moreira de Senna (2021) em sua pesquisa intitulada “A solidão da mulher trans, negra e periférica: uma (auto) etnografia sobre relações socioafetivas em uma sociedade cisheteropatriarcal”, utiliza interseccionalidade e autoetnografia para refletir sobre “as relações sócio-afetivas de Mulheres Trans e travestis negras no seu cotidiano em uma sociedade cisheteropatriarcal” (Senna, 2021, p. 13). A partir dessa ideia inicial a autora registra como solidão mantém mulheres trans e travestis à margem, impossibilitando acesso a direitos básicos à medida em que o “silêncio epistêmico e historiográfico” criam estereótipos sobre a pluralidade de saberes emergentes das mulheres trans e travestis negras.

Por isso, mergulhei no universo da solidão que, como disse acima, envolve diversas dimensões na vida de Mulheres Trans e Travestis, tais como a ausência do direito à família, escolaridade, educação, lazer, emprego, o direito de amar e ser amada, de não ser vista como uma patologia ambulante, aberração e/ou somente ser vistas

como prostitutas, como se não tivéssemos outras possibilidades. Nossa solidão é a soma das exclusões que nos perpassam e que são intensificadas por marcadores sociais de diferença como a raça, classe, gênero e território (Senna, 2021, p. 16).

Sendo assim, a solidão nesse sentido não pode ser compreendida apenas como ausência de cônjuges, pois perpassa as infâncias, as dificuldades de acesso à moradia, educação, saúde e lazer, para citar outras relações a partir da qual a autora estabelece sua análise. No âmbito da infância, destaca-se o papel da família que muitas vezes desempenha um papel normalizador diante dos desvios da normalidade, o que resulta em diferentes formas de violências. A autora registra que os conflitos familiares, no contexto da pesquisa, se relacionam com a transição de gênero e as modificações corporais, sociais e subjetivas. “[...] a saída do núcleo familiar – ainda que momentaneamente –, foi fundamental para que pudéssemos repensar nossas vidas sem a anulação de nossas identidades de gênero enquanto Mulheres Trans” (Senna, 2021, p. 55).

Nesse sentido, o afastamento do ambiente familiar se relaciona com a falta de moradia. “Estou aqui falando da solidão, da falta de moradia e de condições humanizadas para habitação, e trago a reflexão de que isso tem uma ligação direta com a exclusão social mantida pelo poder público e reproduzida pelos “cidadãos” (Senna, 2021, p. 55). Além dos desafios e violências enfrentadas para encontrar uma moradia, a autora registra a dificuldade de permanência, uma vez que foi alvo de hostilidades e preconceitos por parte da vizinhança. Os vizinhos também exerciam (tal qual a família) uma vigilância a partir da qual é necessário conquistar a confiança dos moradores.

Viver nessa e em outras condições do mesmo tipo reflete o que Berenice Bento (2014) chama de viver em uma cidadania precária, uma vez que se trata de sujeitos que não são reconhecidos como pertencentes a determinados espaços geográficos e não são reconhecidos como pessoas que fazem parte do construto Estado-Nação. Nesse mesmo sentido, Larissa Pelúcio (2009) disse que o que nós, Mulheres Trans e Travestis, temos vivenciado é uma SIDAanização, correlacionando a nomenclatura da síndrome da imunodeficiência a um tipo de experiência de cidadania, como uma forma de alerta e denúncia do tipo de visibilidade que temos enquanto cidadãs (Senna, 2021, p. 60).

No que se refere a educação, a autora aponta como pode ser um caminho para ascensão social, mas que muitas vezes não chega ser realidade para Mulheres Trans e Travestis negras periféricas, que a partir das exclusões são impelidas a prostituição “[...] quando falamos de prostituição nesse sentido, falamos de questões de raça e classe social” (Senna, 2021, p. 62).

[...] o espaço escolar tem sido um lugar de assujeitamento e resistência às diferenças da ordem normativa, tendo as Mulheres Trans e Travestis que vivenciar

constrangimentos como a negação da sua identidade de gênero, o que as leva à expulsão da escola (Senna, 2021, p. 62).

Os espaços de educação/produção de conhecimento são postos como espaços de disputa, onde a permanência é um ato de resistência. Por outro lado, a autora aponta que a evasão escolar posta como opcional para essas sujeitas é uma forma de isentar a escola de suas responsabilidades. Dessa forma a autora defende mudanças que perpassam o currículo, a fim de incluir as discussões de gênero, mas também implica em pessoas capacitadas “[...] cientes de que a sociedade estrutura a LGBTfobia e a escola normaliza, e desfazer esse percurso é um dever de todas as pessoas” (Senna, 2021, p. 65).

No que diz respeito ao direito à saúde, Senna (2021) registra a falta de inclusão e acolhimento nos processos (considerando também os recortes de raça e classe), além disso que, muitas vezes, as práticas giram em torno da “normatização de gênero” através da cirurgia de redesignação sexual e além disso, a retificação do nome e gênero estão relacionadas a este processo, mesmo que em 2018 o STF (Supremo Tribunal Federal) tenha definido que não é necessário a cirurgia para o direito a mudanças nos registros.

Portanto, se quisermos mesmo pensar em saúde para Mulheres Trans e Travestis, precisamos contemplar o que Berenice Bento (2014) chama de inclusão de tratamento sanitário, com criação de unidades de referência para atendimento de cada região do país. Estou falando das unidades básicas que, muitas vezes, estão dentro das nossas próprias comunidades, mas com profissionais totalmente descapacitados para nos atender sem discriminação (Senna, 2021, p. 67).

A reflexão sobre lazer é mais breve entre as supracitadas, a autora registra que para uma de suas interlocutoras “os espaços de lazer estão estritamente ligados a possibilidades de ser vista e desejada” (Senna, 2021, p. 68), além disso, a partir de suas memórias expõe a resignificação do espaço da esquina. Em diálogo com Ana Cláudia Pacheco, Senna (2021) trabalha as redes de afetos como possibilidade de construção da vida social, por outro lado considerando as relações de poder nos espaços públicos, as existências de Mulheres Trans e Travestis “passam a ser permitidas através da nossa própria autoanulação ou autoisolamento” (Senna, 2021, p. 73). A partir disso, a autora segue na pesquisa relacionando solidão à saúde mental, solidão e religião, em dado momento, Senna (2021) recobre um olhar sobre a estética, “dimensão da solidão perpassa sobretudo pela capacidade de autoaceitação”.

Aqui a modificação corporal aparece como central nos anos 2000, uma vez que permite uma reterritorialização a fim de desestabilizar as normas dominantes. A partir do trabalho de Rodrigo Borba e Ana Cristina Osterman, Senna (2021) registra uma relação entre

gênero, sexualidade e língua através da qual a fluidez entre masculino e feminino está relacionada às negociações.

Os dois trabalhos acima, foram relacionados aqui pois pontuam a cisgeneridade em suas análises ao passo que evidenciam a naturalização de diversas violências. Assim, os trabalhos supracitados estabelecem relações com a decolonialidade uma vez que as autoras compreendem a necessidade de criar/fazer/emergir/visibilizar outras formas de fazer ciência e/ou trazer grupos que historicamente foram/são subjugados para o centro da pesquisa, sobretudo enquanto pesquisadoras.

Neste sentido, pensar a interseccionalidade vai além de uma crítica ao conteúdo de análises sociais ‘univertoriais’, colocando em pauta também o questionamento da economia política da produção de conhecimentos que implica nos silenciamentos, desinteresses e limitações deste conteúdo (Simakawa, 2015. p. 23).

Nesse sentido a autoetnografia tem sido ferramenta potente, uma vez que considera as relações entre as pessoas que interagem durante o desenvolvimento da pesquisa a partir do contexto investigativo (Santos, 2017), mas além disso, considera como as experiências pessoais estão relacionadas no processo de investigação (Bottura, 2019; Magalhães, 2018).

O capítulo a seguir se insere no percurso metodológico porém, como a ênfase desta pesquisa centra-se nas falas das participantes dos grupos focais, serão apresentadas e discutidas num espaço específico.

3 ADENTRANDO OS GRUPOS FOCALIS

Esse capítulo tem como objetivo aproximar da leitora os caminhos percorridos nos três grupos focais ocorridos no primeiro semestre de 2024. Cada grupo contou com a presença de oito a 10 participantes e aconteceram através do google meet, aos sábados, às 10 horas e 30 minutos. Nesta perspectiva, esta seção discorre detalhadamente sobre os grupos e estabelece a relação dialógica entre as discussões abordadas nos encontros com os referenciais que fundamentam o estudo. Nesse percurso, novos referenciais foram incorporados a partir de posicionamentos e falas das participantes mediante aos temas propostos nos debates dos grupos. Esse movimento de diálogo entre as partilhas que ocorreram nos grupos, fundamentação teórica e momentos de inferências que se desejam analíticas, foram apontando o caminho para iniciar a construção das análises.

QUADRO VI - Sobre os grupos focais

	Grupo focal	Data	Participantes
01	Conhecer e reconhecer	1 de junho de 2024	Alicia (2), Angola (2), Arandu (2), Isabela (2), Imani (3), Lizzie (1), Cilene (2), Oxum(3), Ryana (1) e eu (3)
02	Encruzilhadas da (des)construção do conhecimento	29 de Junho de 2024	Amélia Houston (2), Angola, Arandu, Cilene, Iara (2), Imani, Oxum, Zâmbia (2) e eu
03	Subjetividades	20 de julho de 2024	Alicia, Amélia Houston, Iara, Imani, Isabela, Oxum, Zâmbia e eu

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao observarmos os dados do Quadro VI é possível perceber que Ryana e Lizzie participaram somente do primeiro encontro, ambas demonstraram interesse a partir do formulário. Destaco que as duas seguiram em contato e demonstrando interesse na participação, que não foi possível por motivos pessoais. Algo semelhante aconteceu com Alicia e Isabela, ambas não puderam participar do segundo encontro mas estiveram presentes no primeiro e no terceiro. Por outro lado, Amélia Houston, Iara e Zâmbia que não participaram do primeiro estiveram presentes nos dois seguintes. Importante registrar que Zâmbia havia demonstrado interesse em participar desde o formulário, Amélia Houston e Iara, por outro lado, se aproximaram a partir de outros diálogos que acarretaram no convite e aceite para se juntarem aos grupos. Ainda a partir do quadro é possível verificar que Cilene participou dos dois primeiros grupos, mas não conseguiu estar presente no último. Por fim, participantes dos três encontros fomos Imani, Oxum e eu. Neste sentido, sem mais delongas, seguimos aos grupos:

3.1 Conhecer e reconhecer

O convite para o primeiro encontro foi enviado dia 22 de maio de 2024, através do whatsapp, este primeiro teve como objetivo conhecer e reconhecer outras(os) intelectuais negras(os) que têm o MAE como ponto comum de suas trajetórias.

FIGURA IX - convite do primeiro encontro



Fonte: Elaborado pela autoria (2024)

Como consta na imagem acima, o título deste encontro foi “conhecer e reconhecer” e ocorreu dia 1 de junho de 2024. Nessa primeira oportunidade de encontro do grupo, estivemos presentes Alícia, Angola, Arandu, Isabela, Imani, Lizzie, Cilene, Oxum, Ryana e eu, na qual dialogamos sobre nossas trajetórias e as experiências no programa, tanto das sujeitas que já são mestres quanto das que, assim como eu, seguem com as atividades para obtenção do título. Todas a seu tempo falaram instigadas pela proposição que fiz:

A ideia é que a gente possa discutir um pouquinho desse processo de como o MAE influencia nas nossas trajetórias, enquanto a gente constrói as nossas intelectualidades, considerando que isso acontece em outros espaços também que a gente transita. Então o convite para este primeiro momento é que a gente possa fazer uma apresentação e falar sobre as nossas experiências dentro do MAE. A minha sugestão é que a gente comece pelas mais velhas, não sei se vocês concordam (Andresa, primeiro de junho, 2024).

A proposta acima provocou uma dupla possibilidade de sentido, mais velha era relacionado a idade ou relacionado a experiência do MAE? Minha colocação era relacionada à idade, porém, aos poucos a ordem foi sendo estabelecida, percorrendo afetos, compartilhando experiências, bonitezas, tensões e reflexões. Neste encontro, algumas falas evidenciaram dificuldades na chegada ao programa após traumas enfrentados na graduação, além disso destacaram como o coletivo é uma ferramenta importante de resistência e permanência no programa. Os três exemplos que seguem são de mulheres negras graduadas na unipampa campus Bagé, que após suas formações se distanciaram da instituição e voltaram para o mestrado acadêmico em ensino.

Oxum relata que a aproximação com os movimentos sociais a fez repensar e entender as violências sofridas durante a graduação, num contexto no qual ela era a única mulher negra

no curso de engenharia “[...] e quando tu tira uma nota alta ele [professor] chama atenção de outros alunos porque era absurdo eu ter tirado essa nota mais alta sendo mulher e uma mulher negra. Sem pudor” (Primeiro de junho, 2024). Além disso, Isabela compartilha que quando passou na federal, sua mãe orgulhosa a presenteou com um notebook “[...] e eu lembro de chegar na aula toda entusiasmada e um professor perguntar pra mim de quem eu tinha pego” (Primeiro de junho, 2024). Imani, outra participante, nos relata que em 2007 ao cursar o segundo semestre da licenciatura em matemática, fez parte de um processo de seleção para trabalhar no laboratório de informática, ficando em primeiro lugar e assumindo como bolsista “[...] quando eu comecei a trabalhar no laboratório de informática [...] os meninos da engenharia iam lá pra ver quem é que tinha passado no lugar deles, né? [...] além de mulher do curso de matemática, negra. Quando eles chegavam lá e me viam, meus deus, que horror” (Imani, primeiro de junho, 2024). Esses fragmentos das falas trazidas no primeiro grupo focal, indicam não apenas violências sofridas durante a graduação, mas também explicitam alguns motivos que levaram as participantes a se afastarem da Unipampa depois que concluíram a graduação, conforme explicita Isabela em sua fala:

E aí eu não tinha coragem de retornar pra UNIPAMPA, que foi um período que não foi tão legal pra mim, principalmente porque eu tava ali muitas vezes disputando as melhores notas com as colegas e ainda tinha aqueles professores que queriam saber o por que, como, sabe? Então eram coisas que parecia que a gente tinha que tá se provando a todo momento, né? Então entrar pro MAE era uma coisa que eu queria muito e não tinha coragem de tentar (Isabela, primeiro de junho, 2024).

É importante, a partir dos excertos acima, refletir sobre como as colonialidades³⁰ estão presentes nos ambientes acadêmicos. Ao fazer uma análise inicial da colonialidade e decolonialidade Maldonado-Torres (2019) registra que a colonização envolveu além de uma catástrofe demográfica, uma catástrofe metafísica “[...] da estrutura Eu-Outro de subjetividade e sociabilidade” (Maldonado-Torres, 2019, p. 37), fator que influenciou a emergência das diferenças entre os seres. A colonização, nesse sentido, ocorre nos territórios e também nas mentes, terreno fértil de reprodução das colonialidades. Seguindo essa linha, temos em perspectiva as ideias ser, conhecimento (saber) e poder como dimensões fundamentais da modernidade/colonialidade, ao passo que constituem uma visão de mundo. Há pelo menos, três componentes para cada dimensão (Maldonado-Torres, 2019, p. 42) sendo eles saber (sujeito, objeto, método), ser (tempo, espaço, subjetividade) e poder (estrutura, cultura, sujeito), comum a todos os componentes é o sujeito e a subjetividade. Assim temos a

³⁰ Ideia trabalhada na seção 3.1 Decolonialidade: O contragolpe do paranauê

colonialidade do poder a partir da cultura e da estrutura, a colonialidade do ser a partir do tempo e do espaço e a colonialidade do saber a partir da objetividade e da metodologia, dentre os objetivos e efeitos, ao longo da história e na modernidade/colonialidade, registrado pelo autor estão exploração, dominação, expropriação, extermínio, naturalização da morte, tortura e estupro. Aqui a ideia de morte estabelece um diálogo com o epistemicídio, que nas palavras de Carneiro (2005) expõe ainda mais as relações entre saber, ser e poder.

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc (Carneiro, 2005, p. 97).

Nas situações relatadas de violência, considerando a dimensão do ser (tempo, espaço e subjetividade) estão implicadas leituras sociais de corpos negros limitadas ao imaginário racista, uma vez que foi surpreendente pessoas negras disputarem as melhores notas, retomo “[...] eu tava ali muitas vezes disputando as melhores notas com as colegas e ainda tinha aqueles professores que queriam saber o porquê, como, sabe?” (Isabela, primeiro de junho, 2024). Essa surpresa está impregnada de uma lógica eurocêntrica que não coloca sujeitos negros como possíveis produtores de conhecimento e, com essa argumentação ocasiona o afastamento de pessoas negras, principalmente de mulheres negras, dos lugares de intelectuais, como é evidenciado nos casos relatados. Portanto, temos nas situações diferentes contextos de salas de aulas numa mesma instituição, que exemplificam as relações entre as colonialidades de poder evidentes a partir da figura do professor e colegas discentes, da colonialidade do saber, uma vez que o cenário das ocorrências é uma instituição validada como produtora de ciência, reprodutora de uma lógica de objetividade e método que muitas vezes tenta afastar a influência do sujeito no conhecimento produzido por ele, ou mesmo desconsiderar a subjetividade nos espaços de sala de aula e, por fim, a colonialidade do ser a partir das sujeitas envolvidas nas situações, expondo diferentes relações de poder entre a figura do professor universitário e das discentes, também entre discentes. Além disso, fica evidente as relações de poder a partir do marcador de gênero uma vez que nas situações

relatadas, como mulheres cis negras Oxum, Isabela e Imani foram questionadas por homens cis.

Com relação a colonialidade do poder (estrutura,cultura,sujeito), como discentes nas situações relatadas Isabela, Imani e Oxum estavam hierarquicamente em desvantagem em relação aos docentes e ao demais colegas brancos que são marcados no lugar de humanidade, conforme nos lembra o dispositivo de racialidade (Carneiro, 2005), a partir do qual, sujeitos negros quanto mais distante desta branquira são hierarquizados de forma desprestigiada, o que impacta a colonialidade do ser (tempo, espaço e subjetividade) cujas identidades e atividades são produzidas e desenvolvidas a partir das experiências vividas. “[...] colonialidade do ser envolve a introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade” (Maldonado-Torres, 2019, p. 43).

Nesse sentido é importante considerar também o sujeito corporificado para dizer que as violências relatadas, expõe colonialidades a partir do sujeito que se ocupa em ensinar e em produzir conhecimentos científicos, que com exceção dos negacionistas, são lidos como produção de verdades. Assim, nos casos narrados há um lugar de poder na docência e também a evidente carga subjetiva na produção objetiva de “verdades” que estão em disputa na academia. Vale lembrar que mesmo com a desvalorização econômica e social que a profissão docente tem na atualidade brasileira, há na profissão uma legitimação da fala qualificada.

Art. 2º A UNIPAMPA, como instituição social comprometida com a ética, fundada em liberdade, respeito à diferença e solidariedade, é bem público que se constitui como lugar de exercício da consciência crítica, no qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e sua organização política, social e econômica (Estatuto UNIPAMPA, 2022, p. 1).

Na sequência do primeiro encontro, dialogamos sobre a importância das ações afirmativas para que haja equidade no acesso e permanência de pessoas negras, indígenas e deficientes no programa. No cenário brasileiro, temos a Lei 12711/12³¹ que diz respeito a reserva de vagas nos processos seletivos de instituições federais de ensino superior e ensino médio técnico para estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, além disso estudantes de baixa renda ou que tenham cursado integralmente o ensino em escolas públicas. Nesse caso, como registram Alessandra Gasparotto, Georgina Helena Lima Nunes, Lisiane Sias Manke e Lori Altmann (2016, p. 18-19) que as reservas de vagas “[...] se tratam de modalidade de uma política pública mais ampla que se chama Ações Afirmativas”. Retomo e concordo com o exposto por Mattos (2019), que as ações afirmativas direcionam ações para dirimir hierarquias sociais e tem a finalidade de igualar as

³¹ Link para acessar a lei: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

oportunidades e condições, além de ter um papel fundamental para o reconhecimento social e representação política. Como disposto no artigo sétimo da lei em questão, uma avaliação foi feita no ano de 2022, 10 anos após sua promulgação e, dentre as mudanças registradas no relatório está o aumento de 15% de estudantes oriundos de escolas públicas nas universidades federais. Ademais, no que concerne a estudantes pretos, pardos e indígenas, esse aumento foi de 39%. Esses dados comprovam a coerência da afirmação de Mattos (2019) de que as ações afirmativas influenciam na reconfiguração da sociedade brasileira.

O relatório intitulado “Dez anos da lei federal das cotas universitárias: Avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento” elaborado por Marciano Seabra de Godoi e Maria Angélica dos Santos também faz referência às fraudes nas cotas e defende o uso da autodeclaração combinada com as bancas de heteroidentificação. “[...] fraudar esse sistema montado para romper com a lógica opressora é também uma forma de deslegitimar qualquer estratégia emancipatória para a população negra” (Godoi; Santos, 2021, p. 24). No documento, as autorias também versam e defendem a importância das cotas na pós graduação “[...] ser negra ou negro e ser, ao mesmo tempo, intelectual significa situar-se num lugar fronteiro, pois os que fazem parte do grupo subalterno não são naturalizados como seres pensantes e produtores de saberes, de conhecimento científico” (Godoi; Santos, 2021, p. 25).

Ainda sobre as ações afirmativas, a partir da avaliação feita em 2022, temos em 11 de novembro de 2023 a Lei nº 14.723 que altera o texto da 12.711/2012. Dentre as principais mudanças estão a diminuição da renda de 1,5 salários mínimo para 1 salário mínimo per capita com relação ao acesso por baixa renda, a inserção dos quilombolas como possíveis beneficiários das reservas, também os candidatos que se enquadrem nas reservas de vagas, a depender de sua pontuação no processo seletivo, concorrem a ampla concorrência e se necessário utilizam das vagas reservadas. Esta lei (14.723/23) também institui a inserção das cotas na pós-graduação e indica que a prioridade para recebimento de bolsas e auxílios deve ser dada às pessoas que acessam via ações afirmativas e estejam em situação de vulnerabilidade. Inclui, ainda, que a proporção da reserva de vagas deve ser “[...] no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE”. Considerando o contexto da pesquisa, a título de informação, dados do censo de 2022 do IBGE indicam que a população do RS é de 10.882.965 pessoas, dentre elas 78,4% são autodeclarados brancos, 14,7 % pardos, 6,5% pretos e 0,3% indígenas. No

referente a Bagé, a população é de aproximadamente 117.938 pessoas, sendo 70,3% autodeclarados brancos, 18,5% pardos e 11 % pretos e 0,08% indígenas³².

Nesse contexto, para aproximar a realidade do MAE é importante lembrar um pré requisito para acessar o programa é ser portadora de diploma, ou estar concluindo um curso de graduação em qualquer área do conhecimento, além disso, que existem duas variantes para discentes no programa de pós graduação em ensino da UNIPAMPA campus Bagé de acordo com o capítulo IV do regimento vigente, aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI) em 26 de agosto de 2021, os alunos especiais que solicitam a participação em disciplinas específicas do curso e os alunos regulares que ingressam por meio de processo seletivo e necessitam cumprir os créditos e atividades necessárias para obtenção do diploma de mestre em ensino.

No referente ao processo seletivo para alunos regulares a reserva de vagas são feitas em duas modalidades: candidatos técnico-administrativos em educação (TAE) da UNIPAMPA e candidatos negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência. A reserva para TAE, faz parte de um programa de incentivo à capacitação e qualificação dos servidores técnico-administrativos em educação, que está registrado na resolução nº 136, de 22 de março de 2016, cujo artigo 57 estabelece “[...] 10% (dez por cento) das vagas oferecidas nos cursos e programas de pós-graduação da UNIPAMPA são destinadas aos técnico-administrativos”. Com relação a reserva de vagas para candidatos negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência na resolução nº 295, de 30 de novembro de 2020, no artigo 45 define “[...] cada processo de seleção de novos discentes dos programas de pós graduação, será realizada a reserva mínima de 10% (dez por cento) das vagas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência. No intuito de traçar um panorama de como tem sido pensada a reserva de vagas no programa, a tabela abaixo apresenta uma relação a partir dos editais compreendendo os anos de 2017, até a seleção de 2024, para discentes que iniciarão as atividades no primeiro semestre de 2025.

³² <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

TABELA I - Relação de reserva de vagas nos processos seletivos do programa de pós graduação em ensino (2017-2024)

Nº do edital	Ano/semestre de início no programa	Saldo de vagas	Ampla concorrência	Reserva TAE	% de reserva TAE	Reserva a partir da Lei 12.711/12	% de reserva a partir da Lei 12.711/12
152/2017	2017.2	25	22	3	12	0	0
192/2018	2018.2	20	15	2	10	3	15
178/2019	2019.2	24	19	2	8,33	3	12,5
380/2020	2021.1	34	26	4	11,76	4	11,76
359/2021	2022.1	26	20	3	11,53	3	11,53
365/2022	2023.1	33	27	3	9,09	3	9,09
408/2023	2024.1	30	24	3	10	3	10
435/2024	2025.1	44	36	4	9,09	4	9,09

Fonte: Elaborada pela autoria a partir de dados constantes nos editais do PPGE de 2017 a 2024 (2024).

A partir da tabela é possível perceber que em 2017 não teve reserva de vaga para o público alvo da lei 12.711/12, além disso entre 2018 e 2021 a porcentagem de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência esteve acima do mínimo (10%) estipulado pela resolução nº 295 de 2020, da mesma forma podemos observar um decréscimo nos anos seguintes. Em 2022 e 2024 o percentual de reserva foi abaixo do mínimo indicado na resolução e em 2023 a reserva cumpriu o mínimo. Se projetarmos a concretude das alterações feitas pela Lei 14.723/23 a nível de estado no RS, essa reserva deverá ser de no mínimo 21,66% e em Bagé de 29,75 %³³.

Na esteira de seguir pensando esse ingresso no programa, retorno ao NIDA para evidenciar algumas informações sobre o perfil dos discentes no MAE, no total de 85 discentes com matrícula regular no programa, 65 são indicadas como femininas e 20 como masculinas, no referente à raça/etnia 63 pessoas são brancas, 14 pretas, 5 pardas, 2 indígenas e 1 não declarada. Outro dado disponível é a idade média dos alunos regulares que é de 35,8 anos, ainda 55 discentes têm menos de 40 anos, 21 discentes têm entre 40 e 49 e 9 discentes têm entre 50 e 60 anos. Considerando os dados de ingresso por reserva de vagas, temos 61

³³ A fórmula para realização desses cálculos foi a soma das pessoas autodeclaradas pretas e pardas com as pessoas indígenas e quilombolas, a partir do resultado dessa soma foi calculado a porcentagem em relação ao número aproximado de habitantes, tanto a nível de estado, quando a nível de município. Esses dados podem ser acessados através do link: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

discentes que acessaram por ampla concorrência, 16 acessaram por cotas (não há indicação no site de outros detalhes) e 8 discentes pela reserva de TAE. Em outras palavras, se somarmos os dados indicados como cotas, com a reserva de TAEs temos um total de 24 (28,23%) discentes no programa, no segundo semestre de 2024, que ingressaram via ações afirmativas. Ainda, os dados disponíveis no NIDA nos informam que 7 discentes são PCDs.

Desta forma, a partir dos dados é possível afirmar que a maioria dos discentes regulares no programa de pós-graduação em ensino da UNIPAMPA são mulheres brancas, com idade entre 20 e 40 anos e sem deficiência. Além disso é possível inferir que a maioria que acessa o programa pela reserva de vagas para negros são mulheres cis, isso também fica evidente a partir das respostas no formulário identificação das referências e das participantes dos grupos focais. Aqui é importante destacar também, que a atualização feita a partir da Lei nº 14.723, que diz sobre inicialmente todos inscritos irão concorrer às vagas disponibilizadas na ampla concorrência e se necessário as reservas, já está em funcionamento no MAE. Essa introdução de dados relativos ao RS, a Bagé e ao MAE foi necessária para compreendermos as discussões do primeiro grupo focal, cuja prossecução está feita a partir da fala de Cilene:

[...] as pessoas são obrigadas a aceitar ações afirmativas, são obrigadas a aceitar os negros, pretos e pretas, pardos dentro deste espaço em função das cotas. Eu me senti muito bem dentro da minha turma por ter muitos, eu achei que ia ser eu mais um ou mais dois, e mesmo assim éramos cinco. Mas eu sempre falo, dentro dum lugar onde a maioria se considera pretos e pardos, num país na verdade, ainda somos poucos. É sobre isso que eu vim falando [...] a minha trajetória no MAE foi muito boa assim, sabe? Pessoas que conheci, trabalhos que eu vi. Eu gostei e não gostaria de sair deste meio da academia (Cilene, primeiro de junho, 2024).

Podemos inferir a partir da fala de Cilene, que em sua turma, pessoas negras ingressam pela ampla concorrência ou reserva de vagas TAE uma vez que havia na sala mais pessoas negras que número de vagas ofertadas com reserva. Ainda o gerúndio contido no “vim falando” evoca um posicionamento de enfrentamento por mudanças, ao passo que marca uma reivindicação constante por semelhantes nesses espaços. Godoi e Santos (2021) leem as universidades como cenários de disputas, ao passo que há uma mobilização para reafirmação de presenças, sobretudo as privilegiadas considerando que são a maioria, como comprovam os dados apresentados anteriormente. Retomo aqui o dispositivo de racialidade (Carneiro, 2005) e branquitude (Bento, 2002) como ferramentas para perceber que a brancura na nossa sociedade é marcador de privilégio, assim como a Cisgeneridade (Simakawa, 2015).

No referente ao enfrentamento visando mudanças, perceptível na fala de Cilene destacado anteriormente, também neste encontro houve o reconhecimento do grupo como um

espaço seguro a partir do qual há um fortalecimento mútuo e uma possibilidade de pensar ações para modificar a estrutura na tentativa de tornar menos traumático o ambiente e o processo do MAE para futuras gerações de pessoas negras, adiciono outros grupos lidos como minorias, que acessarem o programa.

É natural que o número de pessoas negras no MAE aumente, porque a população negra na região é muito grande e a grande massa de professores da educação básica são mulheres e são mulheres negras. **Então a gente precisa garantir um ambiente saudável pra essas pessoas.** Minimamente, que elas sejam acolhidas e garantir, também, que nas disputas políticas as nossas pesquisas não se tornem objetos que vão contra as suas origens, contra o que a gente quer. **Porque é muito fácil pro MAE daqui a 10 anos fazer um evento e dizer: Aí, essas daqui foram as primeiras pesquisadoras negras, isso e aquilo, aquilo e outro, dar florzinha e plaquinha. Mas, não contar todos os processos de violências que a gente passou pra construir isso** (Oxum, primeiro de junho, 2024, grifo nosso).

A fala de Oxum é extremamente importante para pensarmos a tokenização compreendida “[...] como um método estratégico de contra-argumentação utilizado para refutar acusações de práticas discriminatórias” (Godoi; Santos, 2021, p. 27), nesse sentido pode ser compreendida como uma prática discriminatória indireta ao passo que discursivamente utiliza as pessoas negras presentes para desviar das possibilidades de práticas discriminatórias. Ou ainda, usufruir das presenças de pessoas negras e pesquisas que tratem de temas sociais para se posicionar enquanto um programa que está preocupado com transformações sociais a medida em que não se preocupa com as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos (sejam eles negros, indígenas, quilombolas ou pessoas com deficiência) no decorrer do programa.

O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais artilosa, pois se dá via mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras. Através da narrativa do mito, que é extremamente conservadora - porém transfigurada em discurso democrático -, a igualdade das raças é destacada. Trata-se no entanto de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças (Gomes, 2018, p. 51)

Desta forma, desde as discussões e a partir do exposto no primeiro encontro, essa pesquisa também ganhou um caráter de instrumento de avaliação do programa ao passo que o MAE foi caracterizado em diversas falas como um campo de disputa política “[...] eu acho Andresa pra finalizar a tua temática é sem dúvida um instrumento de avaliação institucional pro programa” (Arandu, primeiro de junho, 2024). Nesse sentido, emergiu também a

necessidade de vigília para que pesquisas que tratem de negritude e outros recortes sociais não se torne panfletário.

[...] ao mesmo tempo o programa sabe que se não colocar não vai ser bem avaliado pela CAPES, então são muitas estratégias que a gente precisa criar pra que não se torne panfletário isso né? Assim, olha só como nós só temos pesquisas sobre ações afirmativas, sobre negritude, sobre educação das relações étnicas raciais, sobre interseccionalidade, surdez e negritude (Arandu, primeiro de junho, 2024).

Para tratar de outros assuntos que surgiram no encontro, registro a fala de Ryana que destaca em sua experiência com o MAE a importância das bolsas para permanência no programa e por outro lado, como ser bolsista influência nas solidões experienciadas ao longo do processo. Dentre as bolsas disponíveis para discentes do MAE cito: Programa de Apoio à Pós-Graduação (PAPG) da Unipampa e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O PAPG é um programa da UNIPAMPA, que objetiva entre outras coisas “[...] melhorar as condições de estudo e permanência dos discentes de pós-graduação stricto sensu com risco de reprovação e evasão” (Chamada interna PROPI Nº 18, p. 2, 2023), a vigência do auxílio pode durar até 24 meses e o valor recebido pela discente beneficiada é de mil e cem reais mensais. Na última chamada para este auxílio, que ocorreu em 2023, foi dada prioridade para as discentes ingressantes no programa em 2023 e o critério de classificação e seleção considerado pela comissão de bolsas foi pontuação da seleção de ingresso no PPG³⁴. Com relação às bolsas demanda social - CAPES e Programa Institucional de Bolsas de Pós-Graduação - CNPq, uma chamada³⁵ em 2024 foi feita para distribuição de seis bolsas, dentre as especificidades de quantidade e duração, segue o disposto na chamada:

3 cotas de bolsas DS/CAPES para serem implementadas a partir de abril de 2024, com possibilidade máxima de duração até que o bolsista contemplado conclua o curso no período estabelecido de 24 meses. 1 cota de bolsa DS/CAPES para ser implementada a partir de maio de 2024 com possibilidade de duração máxima até que o bolsista contemplado conclua o curso no período estabelecido de 24 meses. 2 cotas de bolsas PIBPG/CNPq com duração de implementação a partir de abril de 2024 e prazo máximo de 13 meses de bolsa (até 30/04/2025) Chamada interna nº 01, p. 01, 2024).

³⁴ Esta chamada pode ser acessada através do link:

https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/bame/files/2023/07/chamada-interna-papg-05_2023.pdf

³⁵ Esta chamada pode ser acessada através do link:

https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/bame/files/2024/02/chamada_bolsistas_correta-2.pdf

Na chamada em questão, foi dada prioridade aos ingressantes de 2024, em primeiro lugar aos que acessaram por ações afirmativas e posteriormente aos que ingressaram por ampla concorrência, ainda em terceiro lugar, aos discentes ingressantes em 2023 por ações afirmativas, quarto aos discentes de 2023 ingressantes por ampla concorrência e por último discentes que tenham outras fontes de renda independente do ano de ingresso no programa. Como critérios de seleção e classificação foram utilizadas produções técnicas e bibliográficas dos(as) discentes, com o mínimo 120 pontos a ser atingido como nota de corte. O valor pago mensalmente à bolsistas CAPES e CNPQ é de dois mil e cem reais.

Agora tava ouvindo Arandu falar sobre outros tempos em que a bolsa era um norte. Ai como eu digo assim, a gente idealiza tanta coisa com essa bolsa porque parece um valor tão alto, e aí quando tu cai na realidade de ter que se locomover, ter que morar, ter que comer, tu acaba vendo que não há esse investimento na pesquisa, ele é meio relativo né. É uma bolsa que não condiz com a realidade que a gente precisa viver fora do mestrado, digo eu que moro sozinha (Ryana, primeiro de junho, 2024).

Como bolsista, no momento do diálogo concordei com Ryara e acrescentei que para quem não é bolsista ou para pessoas que desconhece as realidades e as contrapartidas necessárias para o recebimentos dos valores, muitas vezes ser bolsista pode parecer um privilégio, porém nos casos em que a bolsa é a única fonte de renda, há uma limitação ao básico. Em outras palavras, ao passo que como atividade única temos tempo para desenvolver a pesquisa, o valor pago é suficiente para arcar com os gastos de alimentação, transporte e moradia (compartilhada), ainda necessidades como a compra de livros para o desenvolvimento da pesquisa, as viagens para apresentação de trabalhos em eventos (que são obrigatórios para bolsistas) não são possíveis com os valores, sem dizer das atividades para o lazer que são negligenciadas, tanto pelo valor quanto pelos prazos. “[...] os prazos, os tempos, as exigências, elas estão muito fora da realidade das pessoas e nesse ponto pode ser desencorajador pra muita gente e para outras alienantes” (Arandu, primeiro de junho, 2024).

Dentre as exigências a todas pessoas bolsistas, independente do valor recebido, destaco: prezar pelo bom desempenho nas disciplinas, com possibilidade de perda da bolsa caso haja reprovação, a obrigatoriedade de realizar o estágio de docência orientada e publicações, em revistas bem avaliadas, que contenham referências às agências de fomento do auxílio recebido. Além dessas especificidades dos bolsistas, toda discente do MAE para obtenção do título de mestre em ensino deve como estabelecido na norma operacional nº 04

de 2023³⁶ obrigatoriamente realizar outras atividades constantes no webfólio. Essas atividades ao longo de dois anos de programa estão organizadas a partir de dois webfólios diferentes, o primeiro referente ao exame de qualificação contabiliza cinco outras atividades além da aprovação na banca de qualificação e o segundo referente à defesa da dissertação com o total de sete atividades. Essas atividades são divididas entre produções técnicas e produções bibliográficas e caso não sejam realizadas, dentro dos prazos estabelecidos podem acarretar o desligamento da bolsa, para bolsistas, e a não aprovação nos componentes curriculares para todos os discentes.

Como resultado dessas exigências, o programa tem ferramentas para inspecionar individualmente esses processos. Para discentes não bolsistas é cobrada ao final de dois semestres a entrega do webfólio de qualificação com as devidas comprovações, regra que segue para a entrega do webfólio de defesa no quarto semestre. Para o bolsista há o mecanismo de relatórios mensais, a serem entregues a partir de um formulário no google, que deve ser preenchido pelo bolsista e orientação para averiguar as atividades desenvolvidas no mês. Este formulário deve ser preenchido mensalmente, também com possibilidade de desvinculação ao recebimento das bolsas caso não seja entregue.

Vale registrar que além do pontuado a partir da fala de Ryana, há pesquisas evidenciando os preocupantes índices de estresse nos discentes de pós-graduação que podem influenciar na saúde mental. Neste sentido, Alan Souza Pereira Silva e Giuseppina Marsico (2022) destacam como o ciclo de avaliação da Capes que abrange a proposta do programa, discentes, docentes e as produções de ambos demandam contínuas produções para que o programa seja bem avaliado pela instituição, como resultado, segundo os autores supracitados “[...] coordenadores e docentes dos programas de pós-graduação podem criar um alto nível de exigência para que as respostas dos estudantes atendam aos critérios de avaliação da Capes” (Silva; Marsico, 2022, p. 3). Ainda segundo os autores, a demanda por publicação e o cumprimento dos prazos, somado a quantidades significativas de leitura que o desenvolvimento das pesquisas demandam são as principais causas de ansiedade.

No entanto, há o entendimento de que não é possível afirmar esses fatores como causas dos sofrimentos enfrentados pelos estudantes de pós-graduação, uma vez que, de acordo com os autores, tanto as ferramentas para averiguação de cumprimento ou não das exigências quanto fatores da vida pessoal do discente são responsáveis pelo sofrimento

³⁶ Esta norma pode ser acessada através do link:

<https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/bame/files/2024/09/norma-04-2023-producao-cientifica-qualificada-finalizada-conselho-210623-1-2-1.pdf>

vívido, ambas neste sentido, operam como reguladores e organizadores das ações dos discentes. Nesta perspectiva o sofrimento é proveniente de frustrações no processo de formação e/ou na vida individual, que mesmo ao conceber o sofrimento acadêmico enquanto produto cultural, coloco o sujeito e sua auto organização como responsáveis pelo sofrimento.

Para ampliar a discussão, Thiago Marques Leão; Aurea Maria Zöllner Ianni e Carine Sayuri Goto (2019) registram que uma perspectiva individualista do sofrimento psíquico na pós graduação pode acarretar a não percepção da complexidade destes fenômenos uma vez que “[...] afasta a análise de eventuais fatores supra individuais que possam estar ligados à experiência de sofrimento” (Leão; Ianni; Goto 2019, p. 52). Neste sentido, a lógica de produtividade acadêmica que culpabiliza o indivíduo pelo não cumprimento das demandas estaria relacionado à lógica neoliberal, uma vez que compete somente ao indivíduo adequar-se ao esperado em termo de produção e desempenho. Desta forma, há para os autores uma relação da lógica presente na pós-graduação com a modernização da modernidade, ligadas à industrialização. Os autores chamam atenção para as situações que são coletivamente individualizadas:

O sofrimento individual pode estar relacionado a (i) questões coletivas, opressões ou violências específicas de determinados grupos (renda e escolaridade, gênero, raça e sexualidade, pessoas com deficiência etc.), a(ii) questões sócio estruturais e econômicas (contrarreformas, mudanças das condições objetivas de vida e de consciência, modo de produção capitalista, ciclos e crises político-ideológicas etc.) e a (iii) relações ligadas diretamente ao contexto da universidade (produtivismo acadêmico, jornada de trabalho e estudo, assédio moral e sexual, precarização das condições de trabalho e estudo etc.) (Leão; Ianni; Goto, 2019, p. 53).

Retomado as falas do encontro, a contribuição anterior de Arandu relativa aos prazos se relaciona também com o compartilhado por Lizzie:

[...] Eu digo que minha experiência com o MAE foi dolorosa porque foram dois anos[...] junto com alguns períodos da minha vida que foram bastante complicados. Então eu digo, não sei se essa experiência foi tão complicada pelo período, ou por também, algumas coisas. Poderiam ser mais gentil e ela não é, de enxergar os estudantes enquanto seres humanos. A gente tem fragilidades e a gente precisa ser acolhida e isso não acontece. Eu acho que essa é uma grande reflexão que eu deixo, mas também que foi muito bom ter estado no programa. Poderia ter sido mais gentil? Poderia! (Lizzie, primeiro de junho, 2024).

A partir das discussões acima, Imani e Angola em suas contribuições no primeiro encontro nos transportaram a pensar sobre autoconhecimento durante os processos de pesquisas “[...] eu não posso ficar me julgando. Eu tô fazendo alguma coisa, não to fazendo

nada, eu to lendo, tô trabalhando, a minha família tá legal, então eu to fazendo alguma coisa” (Imani, primeiro de junho, 2024), bem como as sensibilidades emergentes nos processos de análises nas quais estão implicados outros sujeitos negros, nas palavras de Angola “[...] pra isso eu apliquei o questionário e interpretar esses dados, foi também um processo doloroso porque eu pude saber todas as dificuldades que esses alunos enfrentavam, então foi bem complicado” (Primeiro de junho, 2024).

Quando é uma história muito triste, aquilo ali pesa, aquilo ali dói e às vezes eu não consigo ler e se tu não lê, tu também não quer escrever sobre aquilo. Eu sei que faltou essa parte no meu trabalho, mas porque naquele momento que eu tava escrevendo eu não consegui escrever porque também não consegui ler. É difícil, porque puxa toda ancestralidade (Imani, primeiro de junho, 2024).

Pensar o excerto acima, acionou buscas para ampliar os entendimentos e escritos sobre ancestralidade, nesse sentido encontrei Augusto Sérgio dos Santos de São Bernardo (2018) a partir do qual ancestralidade pode ser compreendida como uma categoria de trans-alteridade pois “[...] possui uma natureza fenomenológica sociocultural enfatizando a quebra da primazia da razão como definidora de verdades” (Bernardo, 2018, p.231), ao passo que referencia os conhecimentos deixados por nossos mais velhos e antepassados dos quais extraímos ensinamentos e caminhos para seguir. Nessa leitura o corpo é escritura em constante mudança a partir dos contatos com os outros, e além disso a morte ganha simbologias outras, se aproximando a um estágio de mutação da vida. O autor também expõe como em algumas comunidades africanas e afro-brasileiras a ancestralidade remete a princípios éticos, não necessariamente ligados às religiões, que incidem sobre as relações sociais e os caminhos a serem seguidos.

Percebe-se, portanto, que **a ancestralidade está extremamente relacionada aos modos de construção da identidade e da constituição do ser negro brasileiro, traçando essa quebra de ciclos e inferioridade inculcada.** Sendo assim, refletir a ancestralidade no Brasil é refazer caminhos de esquecimentos e omissões, traçar caminhos de resistência e ressignificações (Lima;Vianna, 2020, p. 10).

“[...] eu acho que esses encontros que a vida dá, essas aproximações que nos trazem tem muito da nossa ancestralidade que nos coloca nos lugares certos, com as pessoas adequadas pra gente evoluir” (Lizzie, primeiro de junho, 2024). Além disso, Oxum evidencia que um corpo ligado/e que respeita a ancestralidade tem percepções e experiências outras com a realidade. Em outras palavras há diferenças ontológicas nas sujeitas negras que consideram, respeitam e dialogam com os ensinamentos ancestrais.

Foi um processo difícil pra mim me ver nesse lugar de intelectual, mesmo querendo isso desde sempre [...] **A nossa forma de pensar, é diferente da branquitude. Nós pensamos muito ligado ao território e ao corpo, as experiências corporais, as experiências emocionais e as experiências ancestrais, mesmo que às vezes a gente não tenha consciência disso.** E isso vai gerando um choque nessa estrutura que a gente tem que é extremamente dualista [...] Nosso pensamento não se constrói nessa lógica. E a gente tem também muitos anos de silenciamento então é natural que a gente tenha muito pra escrever, muito pra dizer, muito pra refletir. São pensamentos que tão gritando dentro de nós que são nossos e da ancestralidade nossa também (Oxum, primeiro de junho, 2024, grifo nosso).

Aqui parece-me um momento oportuno para introduzir as partilhas sobre as maternidades negras que emergiram neste primeiro encontro, pois evocam relação entre passado e presente e/ou presente e futuro. Dizendo de outro modo, se fizeram presentes neste encontro memórias sobre as mães e mulheres negras mais velhas, anteriores às sujeitas presentes nos grupos e também a maternidade desempenhada pelas presentes. A exemplo, Isabela conta a história de sua mãe que começou a trabalhar como doméstica aos oito anos de idade e quando mais velha conseguiu concluir um curso e trabalhar como funcionária pública, o que impactou diretamente as possibilidades de Isabela, que segue compartilhando como sentiu a necessidade de ocupar espaços que sua mãe não havia conseguido. Nos ajuda a compreender como essas mudanças impactam as próximas gerações no excerto que segue

[...] eu sempre digo pra [filha] que tem 16 anos, é sobre representatividade, a gente precisa estar em alguns lugares, **a gente precisa ter umas fotos nossas estampadas em algumas paredes pra que elas [outras mulheres negras] se sintam encorajadas a chegar e ir além** (Isabela, primeiro de junho, 2024, grifo nosso).

Mesmo com os desafios apresentados anteriormente, foi comum nas falas das sujeitas participantes como a partir do coletivo (grupos de pesquisas, colegas de turma, entre outros) a experiência e permanência no programa foi possível, fatores necessário para que haja participação nesse espaço do PPGE. Essa marcação do coletivo aparece nos excertos que seguem: “[...] no sentido acadêmico falando, o mestrado também me ensinou o poder de uma resiliência que nem eu sabia que tinha (Ryara, primeiro de junho, 2024). “[...] eu tive muita ajuda dos colegas da minha turma e das turmas anteriores também, então aí foi ficando mais fácil (Angola, primeiro de junho, 2024). Essa permanência é pensada como resistência pois para além das adversidades expostas, há um comprometimento com pesquisas que tensionam o espaço acadêmico visando transformações e além disso, com a manutenção da presença dos

diálogos emergentes das pesquisas mesmo após a conclusão do programa. “[...] eu vou continuar pesquisando, vou continuar trabalhando, vou continuar próxima ao MAE, por causa dessa responsabilidade. Também me sinto responsável pra que as coisas continuem avançando” (Oxum, primeiro de junho, 2024).

Os diálogos emergentes puxam para as discussões outras pessoas intelectuais negras, e nesse sentido, ter acesso e trabalhar com escritos de pessoas negras aparece também como uma necessidade ao passo que é um desafio, considerando o apagamento de intelectuais negros³⁷ nas bibliografias e o desconhecimento muitas vezes, por parte das pessoas que orientam as pesquisas “[...] chega outra pessoa [na banca de qualificação], me apresentou um monte [de intelectuais negros]. Meu deus onde que tava toda essa gente que eu não sabia? (Imani, primeiro de junho, 2024).

[...] aqui é muito pedagógico [os grupos], a gente vai aprendendo umas com as outras e compreendendo umas com as outras, que nós somos intelectuais e que a intelectualidade pode ser diferente do que a gente viu a vida toda. Por isso que essa diferença, quando a gente vê um autor negro [...] toda vez que eu leio bell hooks é como se eu tivesse no colo dela, toda vez que eu leio Davis [Angela Davis] é como se ela desse voz a todos meus gritos, Audre Lorde justifica minhas raivas, então assim. É esse olhar também de dizer, se elas escreveram, o que eu escrevo também é importante. O que a gente escreve é importante e a gente vai construindo intelectualidade. E a gente constrói intelectualidade dentro de uma cidade que invisibiliza o pensamento negro. Isso é revolucionário, isso é história (Oxum, primeiro de junho, 2024, grifo nosso).

O pensamento de Oxum, além de registrar o processo de percepção de sua intelectualidade a partir de representatividades e do contato com escritos feitos por outras mulheres negras, aproxima o contexto da cidade. Como discutido na contextualização desta pesquisa, é comum que na história da cidade a importância da população negra e suas resistências no desenvolvimento de Bagé seja invisibilizado pelas narrativas dos grandes feitos. Para Silva (2018) a historiografia local produz uma narrativa de predominância da figura do branco mesmo que exista importantes espaços criado pelos e para os negros, além de invisibilizar em seus escritos a escravidão no município.

Na cidade de Bagé, a invisibilidade da história de africanos e seus descendentes é nitidamente observada quando nos propusemos a percorrer a bibliografia sobre a cidade. Quando aparecem, são pintados de forma caricata e muitas vezes com estereótipos de “africanizados”. Tais autores deixaram de lado a contribuição da

³⁷ Aqui é possível pensar também os pagamentos dos saberes indígenas, saberes LGBTQIAPN+ e outros grupos que não fazem parte do padrão representado pelos cânones.

população negra para a formação histórica de Bagé tanto no século XIX como também no XX (Silva, 2018, p. 54).

A essa forma caricata e distorcida de representação dos negros nas narrativas históricas e mesmo nas representações visuais é também uma forma de perceber as projeções dos brancos sobre os negros, para Bento (2002) essa leitura é uma possibilidade de entendimento da branquitude. Como evidenciar a discriminação racial em uma sociedade que invisibiliza as contribuições dos negros na construção da cidade? Não seria esse um indicativo de discriminação? “De qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios” (Bento, 2002, p. 46). Seguindo esse pensamento a branquitude está implicada também no “amor narcísico” pelo semelhante branco, construído historicamente como herói, ao passo que os diferentes (não brancos) são alvo de ódios e discriminações. Para que seja possível uma identidade branca não-racista primeiro seria necessário o reconhecimento da própria branquitude e de como esse marcador impacta socialmente. Ouso dizer que esse raciocínio vale também quando pautamos a Cisgeneridade que tem igualmente naturalizado esse lugar de privilégio ao passo que invisibiliza historicamente os saberes, as importâncias sociais e as contribuições de identidades de gênero dissidentes³⁸.

Após o primeiro encontro, roteirizei, gravei, editei e compartilhei o segundo vídeo sobre desenvolvimento da pesquisa³⁹ com o objetivo de compartilhar os principais tópicos discutidos, informar sobre o próximo encontro e repetir o convite às pessoas que não puderam participar. Esse vídeo foi enviado no dia 20 de Junho de 2024, individualmente através do whatsApp, no intervalo entre os dois encontros. Também nesse meio tempo transcrevi o primeiro grupo a fim de pensar as possibilidades para o segundo grupo focal.

**FIGURA X- QR Code para acessar o vídeo intitulado processo de transcrição:
movimento 1**

³⁸ As reflexões sobre Cisgeneridades estarão presentes no terceiro grupo.

³⁹ O vídeo intitulado “vídeo 2 - Breve relato do primeiro encontro e convite para o segundo encontro” pode ser acessado através do link: <https://youtu.be/zfeWc4IaID0>



Fonte: Elaborada pela autoria no site QR Code Generator (2024)

Retomando, as discussões provenientes deste primeiro encontro abrangeram as violências sofridas ao longo da graduação e como essas discriminações foram responsáveis pelo afastamento da UNIPAMPA. Também houveram reflexões sobre acesso à pós-graduação e as ações afirmativas, a partir das quais foi possível traçar um panorama da realidade no MAE, bem como possibilidades de mudanças a partir das modificações na lei das cotas. Além disso, dialogamos sobre as bolsas e auxílios na pós graduação, de sua importância para a permanência no programa, das exigências, entre outros. Por fim, a partir dos relatos afloraram temas como ancestralidade, invisibilidade de pessoas negras na construção da sociedade e tokenização.

Desta forma, entende-se que as partilhas deste primeiro encontro focaram mais nas experiências e assuntos relativos à universidade, o que havia sido pensado anteriormente para construção da proposta, uma vez que as relações estabelecidas neste/e a partir deste espaço, bem como as influências estão implicadas nos objetivos deste estudo.

11 de Junho de 2024.

Ambientação: Na cozinha da minha casa (faltam 10 dias para começar o inverno)

Amanhã tem orientação, tô ansioso para saber como vai ser.

Eu gostaria e sinto necessidade de mobilizar outros espaços que experimentamos enquanto intelectualidades. Sei que a Isabela faz parte da família que organiza o troféu do orgulho negro. A Imani tem uma história incrível com coletivos que pensam na evolução espiritual. A Oxum tem conhecimentos incríveis de vários movimentos sociais. São tantos espaços que eu desconheço e que gostaria que aparecessem nas narrativas. (Trecho do diário de campo, 2024).

Assim sendo, por necessidade de acessar pluralmente os saberes que fazem parte das intelectualidades presentes nas mulheres negras com as quais dialogamos, o segundo encontro foi pensado para possibilitar diálogos a partir de outros espaços que ocupamos.

3.2 Encruzilhadas da (des)construção do conhecimento

Como evidencia o título desta subseção, o segundo grupo focal foi intitulado “Encruzilhadas da (des)construção do conhecimento” e ocorreu no dia 29 de Junho de 2024. Este encontro durou uma hora, 46 minutos e 11 segundos e contou com as presenças de Amélia Houston, Angola, Arandu, Cilene, Iara, Imani, Oxum, Zâmbia e minha. Na ocasião, levei menos de 10 minutos para fazer a introdução que teve objetivo de compartilhar o processo de criação dos materiais e da proposta para este momento. A isto, vale adicionar uma entrada no diário de campo intitulada “Sobre a criação do material para o segundo encontro e os diálogos que podem surgir” feita Sexta feira, 21 de junho de 2024 as cinco horas e 34 min, a qual irei dividir para relacionar os conceitos que estão presentes nas reflexões.

Ambientação: na cama, sem conseguir dormir e aproveitando o silêncio da cidade para pensar mais alto. É o segundo dia que acordo as 5h, ontem aproveitei para retomar o texto colonialidade: o lado mais escuro da modernidade.

O texto em questão é de autoria de Walter D. Mignolo, publicado no Brasil em 2017, um dos primeiros que li para pensar a colonialidade, no qual o autor defende a colonialidade como um conceito descolonial e como “[...] resposta específica à globalização e ao pensamento linear global, que surgiram dentro das histórias e sensibilidades da América do Sul e do Caribe”. Ao longo do texto, há o argumento de que a modernidade pode ser entendida como a colonização do tempo e do espaço, necessária para a consolidação do capitalismo, mantido através do controle e da administração. Há também a retomada do conceito de Matriz Colonial do Poder a partir de Aníbal Quijano que expõe a inter-relação entre o controle da economia, autoridade, gênero e sexualidade, do conhecimento e da subjetividade. Essa ideia está presente também nos escritos de Maldonado-Torres (2019) como evidente nas relações a partir do primeiro grupo focal. Ambos autores destacam que foi a partir das colonizações que as diferenças culturais foram utilizadas para hierarquizar e violentar ao passo que:

[...] a geopolítica e a corpo-política (entendidas como a configuração biográfica de gênero, religião, classe, etnia e língua) da configuração de conhecimento e dos desejos epistêmicos foram ocultadas, e a ênfase foi colocada na mente em relação ao Deus e em relação à razão. Assim foi configurada a enunciação da epistemologia ocidental, e assim era a estrutura da enunciação que sustentava a matriz colonial. Por isso, o pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais (Mignolo, 2017, p. 13)

A partir do qual fiquei pensando algumas relações que penso ser importante compartilhar com a galera do grupo. A primeira é a ideia de confluência, não foi por acaso que utilizei no vídeo. Esse verbo potente chama pra diálogo os ensinamentos do nego bispo, que foi um importante professor quilombola e me ensinou que assim como os rios, se a confluência das ideias ocorrem, nós somos mais fortes. A ideia de Matriz Colonial do Poder tem sido pensada também a partir de um quinto elemento: a natureza, isso porque o sistema econômico ao qual estamos submetidos e ajudamos a manter (capitalismo) constrói a natureza como fonte de recursos para o lucro, disso fica evidente o descompromisso. Maldonado evidencia que isso tem relação também com a crença monoteísta, que crê e teme um deus criador de tudo e hierárquico, que está distante e somente os merecedores terão a graça de alcançá-lo. Por outro lado, o politeísmo, isto é a crença em várias divindades, parece estabelecer uma relação de proximidade com essas energias, que são percebidas como parte da natureza e regentes dos elementos. Essa ideia influencia a relação com a vida e a percepção sobre o mundo - disso a palavra ontologia.

Também aqui, cabe uma relação e uma diferença ontológica, de percepção sobre a natureza.

Os ensinamentos de Antonio Bispo dos Santos partem da cosmovisão dos quilombos, onde nós somos parte da natureza e não necessitamos controlar ou administrar essa entidade, a partir disso há uma relação com o disposto por Mignolo (2017) quando ele defende que a nós intelectuais descoloniais (para usar as palavras do autor) ou decoloniais (como utilizado nesta pesquisa) cabe ação frente a esse lugar hegemônico da academia perante a ideia de separação entre seres humanos e natureza. Nego Bispo em “a terra dá a terra quer” registra:

[...] confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito [...] A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida. De fato, a confluência, essa palavra germinante, me veio em um momento em que a nossa ancestralidade me segurava no colo. Na verdade, ela ainda me segura! Ando me sentindo no colo da ancestralidade e quero compartilhar isso (Santos, [s/d], p. 4-5).

FIGURA XI - Convite segundo encontro



Fonte: Elaborado pela autoria (2024).

*Eis que chega a segunda ideia. A concepção de encruzilhada que chama para diálogo os ensinamentos de Luiz Rufino, da Cidinha e também das andanças que fiz pela jornada até o presente momento. Não dá pra pensar encruzilhada sem exu, palavra poderosa que pode evocar muitas possibilidades de significados...
Aqui, assim como no trabalho de Rufino⁴⁰, exu é senhor dos movimentos. Está nas encruzilhadas, que são também lugar de encontro e confluência, apresentando as direções.
[...] Habitam esse escrito também as relações que estabeleci com exu que não parte das teorias, mas do respeito, entendimentos e escutas. Talvez compartilhe do no grupo do dia 29, com o intuito de aproximar e aprender.
Enfim, são conexões que considero importantes para serem pensadas coletivamente.
(Trecho do diário de campo, 2024)*

Foi com esse jogo de ideias que em menos de dez minutos de exposição, retomei a ideia do encontro ser sobre acessar outros espaços ocupados por nós e também da minha busca por falar da história da população negra em Bagé a partir de outras perspectivas “[...] então, graças a essas pessoas eu consigo trazer outras possibilidades” (Andresa, 29 de junho, 2024). As pessoas em questão no excerto, são Matheus (2016) e Silva (2018) intelectuais que tem estudado a população e memória negra em Bagé a partir das construções coletivas desenvolvidas pelos negros ao longo da história, também como ferramenta de resitência. Na sequência convidei Amélia Houston para iniciar os diálogos, que gentilmente aceitou o chamado, a partir do qual compartilhou vivências de suas avós no quilombo e no campo, refletindo sobre como essas histórias impactaram o desenvolvimento de sua pesquisa.

[...] Eu nunca imaginei trabalhar isso, trazer elas pro campo da universidade, pro território acadêmico. Eu nunca pensei que isso fosse possível, entende? Porque a gente sempre vê os textos canônicos né? Falando sobre teorias e falando sobre coisas que não, não sei, que não é falar sobre nós, sabe? [...] Bom, aí comecei a trazer, como é que eu ia trazer a história delas, como é que eu ia trazer elas para o campo acadêmico? Como é que eu ia teorizar isso? Ai [uma pessoa da banca na qualificação] falou sobre escrevivências, aí eu comecei a ler sobre escrevivências. Sobre o que era, sobre como é que era. E aí começou as escritas. Ai sim eu comecei a colocar elas no meio acadêmico, comecei a trazer elas e teorizar sobre isso (Amélia Houston, 29 de junho, 2024)

A partir desse e de outros pontos levantados por Amélia Houston, falamos sobre o espelho d’oxum, ferramenta ancestral, relacionada ao Abebé de Oxum, que é compreendida

⁴⁰ “[...] ter exu como seu fundamento, é jogar num campo de ações, no campo de possibilidades, exu como força motriz, como ignição de princípios, de invenção, de inacabamento e de previsibilidade. Tudo aquilo que o projeto moderno ocidental, o projeto colonial, o projeto fundamentado na raça, nas estruturas heteropatriarcais e na mentalidade do ocidente europeu, quando um projeto de nação não consegue se relacionar, porque é caótico, é sabedoria de ginga, sabedoria de fresta, são sabedorias que opera no limite e nos vazios deixado. E operar nos vazios deixados é uma força dessas ações, dessas expertises, porque elas não trabalham com a ideia de extermínio do outro. Elas trabalham com a ideia de trazer o outro pra si, devorá-lo, incorporá-lo e cuspir, devolvê-lo de volta de maneira alterada, transformada” (Fragmento transcrito do vídeo #1 sobre a pedagogia da encruzilhada de Luiz Rufino Junior). Disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=gatikyv_2mI

aqui em concordância com as significações de Lima e Viana (2020), segundo as autoras, “[...] é um elo entre o mundo interior e o exterior, faz o resgate da sabedoria ancestral, é o olhar para trás de si traçando o elo entre o depois e o agora” (Lima;Vianna, 2020, p. 7). É a partir dos escritos de Conceição Evaristo e especificamente do conto Olhos D’água que as autoras traçam essa ideia. Conversamos na sequência sobre como a escrevivência faz parte de um processo de cura por possibilitar pessoas negras escreverem a partir de suas experiências e driblar as construções estereotipadas relacionadas aos negros e mais especificamente as mulheres negras.

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: **“a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”** (Evaristo, 2020, p. 30, grifo nosso).

Amélia Houston também a partir das memórias de suas avós e de suas experiências, reflete sobre as diferentes oportunidades que seu filho tem, que suas avós não tiveram por estarem inseridas num contexto tanto de violência racial como de gênero. Nesse sentido questiona também o feminismo hegemônico que não chegava até suas mães e não pautava as demandas de mulheres negras. “[...] a bisavó também sofria assédio, cadê as feministas nessa hora? Cadê o feminismo hegemônico?”(Amélia Houston, 29 de junho, 2024). Aproveitei o gancho que relacionava os quilombos para retomar a necessidade de diálogo entre favela, quilombo e aldeias registrado por Nego Bispo, territórios lidos pelo autor como espaços marginalizados pela lógica hegemônica, que são capazes de desestabilizar essa lógica a partir da confluência.

Não fizemos os quilombos sozinhos. Para que fizéssemos os quilombos, foi preciso trazer os nossos saberes de África, mas os povos indígenas daqui nos disseram que o que lá funcionava de um jeito, aqui funcionava de outro. Nessa confluência de saberes, formamos os quilombos, inventados pelos povos afroconfluentes, em conversa com os povos indígenas. No dia em que os quilombos perderem o medo das favelas, que as favelas confiarem nos quilombos e se juntarem às aldeias, todos em confluência, o asfalto vai derreter! (Santos, [s/d], p. 27).

Nesse sentido, nos grupos focais pudemos estabelecer, mesmo que singelas, relações entre quilombos e favelas à medida em que esses espaços estiveram presentes nas memórias e histórias compartilhadas. Além de Amélia Houston, Oxum em sua trajetória intelectual traz relações com o campo, com experiências e conhecimentos forjados nos assentamentos do MST e MPA, movimentos que também a levaram estrategicamente ao ingresso no mestrado. Oxum também tráz sua base familiar que permanece no campo, a partir da qual nos instigou a pensar sobre o campesinato negro.

Há um feminismo campesino, um feminismo camponês que debate temas que são diferentes dum feminismo urbano. E uma provocação que eu senti transitando nesses espaços é o apagamento do campesinato negro né? Esse não reconhecimento de que sim, há um campesinato negro e sim há uma cultura de campesinato negro também (Oxum, 29 de junho, 2024).

A partir das falas de Oxum é possível também pensar os desafios da população do campo ao acesso à educação, quando relata que os mais novos precisaram sair do campo para estudar. Também a isso retrata como a vida no campo está relacionada às formações acadêmicas “[...] meu primo é veterinário, minha prima engenheira agrônoma e eu e minha irmã na educação. Então a gente ainda trabalha muito vinculado aos processos rurais” (Oxum, 29 de setembro, 2024). Desse ponto em diante e com o intuito de ampliar as discussões, falamos sobre o fechamento das escolas rurais que ocorreram ao longo da história do Brasil, também como um projeto de urbanização.

Como registra Jamile de Souza Soares, Arlete Ramos dos Santos e Cláudio Pinto Nunes (2022), tem implicações na luta de classe entre os camponeses (entendidos enquanto um grupo heterogêneo) e a classe burguesa que na história do Brasil detêm grandes porções de terras sob as quais desenvolvem seus latifúndios. Nesse sentido, na leituras das autoras a relação que se estabelece historicamente entre campesinato e burguesia é pautada na exploração da força de trabalho e desta forma “[...] se materializa no campo a disputa dos camponeses por terra e por outros direitos básicos que são negados, como educação” (Soares; Santos; Nunes, 2022, p. 39). Nesse cenário a educação rural aparece na constituição de 1934, com objetivo de abrandar o êxodo campesino, movimento este que não foi mais necessário a medida em que a mecanização chegou às produções e desta forma “[...] não se fazia mais necessária a presença dos camponeses no meio rural, exceto os que sabiam manusear as máquinas” (Soares; Santos; Nunes, 2022, p. 42). É nesse contexto que as escolas rurais são fechadas e o acesso à educação ficou atrelado ao acesso às cidades.

Segundo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em um levantamento atualizado com base nos dados do INEP sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica revela que, entre 1997 e 2018, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro (Soares; Santos; Nunes, 2022, p. 42).

A partir do exposto surge o projeto de educação do campo que a partir de articulações de movimentos sociais pensam um projeto educacional que considere os protagonismos do campesinato em busca de uma sociedade justa e democrática⁴¹. Seguindo no tema da educação, para contextualizar o excerto que segue, entre 1959 e 1963 o estado do Rio Grande do Sul foi governado por Leonel Brizola, que durante seu mandato desenvolveu o projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” ampliando o acesso ao ensino público no estado. Para essa tarefa, prédios escolares foram construídos em todo RS, esses prédios ficaram conhecidos como brizoletas.

A educação nas áreas rurais, ela teve um momento histórico. Especialmente no Rio Grande do Sul, que foi no governo do Brizola, quando ele criou as brizoletas, o Brizola eu não sei agora o número de brizoletas que ele criou, foi um número muito grande. Lá na comunidade da mãe, a mãe estudou numa que é São Timóteo o coleginho. Eu me lembro que na Tábua, caminho pra Aceguá tinha uma outra, lá na Lata tinha, só que como é que funcionava essas escolas, e um pouco o que a renascer, novela das oito retrata assim, alguém tinha que levar uma professora, alguém tinha que acolher uma professora e meu avô sempre fez muito esse papel. Tinha quatro filhos e meu avô sempre teve esse anseio pela educação, então muitas professoras moraram na casa dele, né? Mas era isso, tu pegava um contrato e ia morar no interior, numa comunidade, ficava lá alguns meses. Geralmente período de verão, no inverno as estradas sempre foram um horror, se hoje a gente acha problemático, na época era um absurdo. A gente tem um interior muito recortado por arroio então tinha as dificuldades de enchente, é isso (Oxum, 29 de junho, 2024).

Essa fala generosa de Oxum me aproximou de discussões que só havia encontrado em textos e audiovisuais uma vez que mesmo há oito anos vivendo em Bagé meu contato ficou restrito majoritariamente ao urbano, com raras exceções. A fala de Oxum me levou a uma matéria do jornal Zero Hora, onde Laura Fagundes Prestes através de sua experiência como professora durante 10 anos numa brizoleta, descreve com riqueza os detalhes das instalações “[...] as maiores constituíam-se de duas ou três salas de aula, cozinha com fogão a lenha, armários, material de cantina, tudo de acordo com a época. Algumas, grandes, geralmente em

⁴¹ Para maiores informações ver Soares; Santos; Nunes, 2022.

alvenaria, eram chamadas de escolas rurais” (Prestes, 2019, [s/p]). O relato da professora também evidencia a presença das brizoletas no interior do estado⁴².

FIGURA XII - Alunos rumo a uma brizoleta da área rural do Estado, no início dos anos 1960



Fonte: Jornal Zero Hora (2019)

Oxum finaliza suas contribuições neste momento com a reflexão “[...] no Brasil todo governo seja de municipal ao federal sempre tem um projeto pra educação, sempre tem uma nova ideia pra educação. Porque é uma forma de oprimir e de controlar” (29 de junho, 2024), a partir da qual retomamos como historicamente o direito à educação tem sido disputas nos movimentos sociais. A título de exemplificação, Gomes (2018, p. 106-107) registra que nos anos posteriores a ditadura militar, na década de 80, houve uma intensificação na luta pela cidadania e a favor da democracia o que impactou também o movimento negro que nesse contexto teceu críticas sobre as representações históricas dos negros nas escolas, bem como a falta de representação nos materiais didáticos das resistências negras.

Ao passo que é importante compreender os avanços dos movimentos sociais é importante também traçar algumas críticas, que são possíveis a partir de um olhar interseccional, nesse sentido Akotirene (2019, p. 37) alerta para a compreensão da interseccionalidade como “[...] uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais”. Assim, faz-se necessário retomar que os marcadores são também informantes de privilégios e/ou opressões. Se por um lado, como alerta González; Hasenbalg

⁴² A matéria intitulada “Brizoletas: a campanha pela alfabetização no Rio Grande do Sul na década de 1960” pode ser acessada integralmente através do link: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/almanaque/noticia/2019/02/brizoletas-a-campanha-pela-alfabetizacao-no-rio-grande-do-sul-na-decada-de-1960-cjrs6w0kt010r01tdvgq9xa6f.html>

(1982) no MNU os homens negros ao não pautar gênero, negligenciavam as especificidades das mulheres negras ao passo que seguiam reproduzindo comportamentos machistas, por outro lado como nos alertam Jovanna Cardoso da Silva e Leticia Carolina Nascimento (2022), os movimentos que pautavam gênero e sexualidade no Brasil, como o movimento homossexual, centralizava-se nas reivindicações do homem gay ciscentrado branco, e seguia reproduzindo padrões racistas ao passo que não questionava os padrões Cis/hetero/branco/normativos “[...] tais como, relacionamento monogâmico, casamento, masculinidades tóxicas e valorização da estética branca” (Silva; Nascimento, 2022, p. 26). É nesse sentido que as autoras irão evidenciar o apagamento das travestis negras na luta por direitos e no pioneirismo nas lutas LGBT “[...] antes das organização institucional e política do movimento LGBT existiram processos de resistências que precisam ser reconhecidos e valorizados” (Silva; Nascimento, 2022, p. 29).

Elas [pessoas cisgêneras] projetam nas travestis o que possuem de reprimido em si mesmas, fazendo com que nós nos tornemos, em seus olhos, o que não podem ser e/ou ao que não devem se aproximar. Ou seja, as travestis, esse “Outro”, o corpo estranho que transitou entre as categorias estáveis e essenciais da nossa sociedade, se torna aquilo que a população cis possui: medo de ser e tem nojo de presenciar o Outro sendo (Passos, 2022, p. 154).

Há um paralelo então, entre as narrativas históricas que representam projeções estereotipadas dos negros e as narrativas ciscentradas que invisibilizam e distorcem as identidades travestis, essa relação também está presente no excerto acima. Nesse sentido, arrisco-me a dizer que a branquitude como categoria analítica tem uma função semelhante a categoria de cisgeneridade, a partir de marcadores sociais distintos, porém que se relacionam nos corpos marcados como Outros do padrão cis/branco/hetero, no processo de desnaturalizar padrões historicamente construídos através de processo violentos.

Ainda, a medida que trazem sujeitos não compreendidos como padrão para o protagonismo de suas existências, e propiciando o movimento de despir-se da outridade ambas categorias são compreendidas aqui como ferramentas decoloniais. “[...] Todo o processo alcança um estado de descolonização; isto é internamente, não se existe mais como a/o “Outra/o”, mas como o eu. Somos eu, somos *sujeitos*, somos quem escreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridades das nossas própria realidade” (Kilomba, 2019, p. 238).

Assim, retomo a potência dos grupos como cruzos que possibilitaram diálogos e aprendizados a partir do protagonismos das mulheres negras que estiveram presentes. Além do registrado anteriormente, também, neste segundo encontro dialogamos sobre nossas

relações com as religiões, Oxum, Zâmbia e eu, tivemos/temos influências do catolicismo, o que influenciou também nas subjetividades. Zâmbia relatou que a pastoral afro é um espaço importante para promover um diálogo inter-religioso que objetiva promover respeito às diferenças, além disso evidenciou que a pastoral afro foi extinta na cidade, porém seguem realizando ações de acolhimento.

[...] a participação dentro da pastoral da juventude, dentro dos movimentos sociais, dentro da igreja católica e acompanhando a pastoral Afro, apesar de a igreja ter muitos defeitos nesse sentido e eu enquanto agente de pastoral dentro da igreja reconheço seus erros e suas falhas, eu considero que isso foi muito importante pra constituição da minha identidade, pra constituir meu lugar mesmo sabe? (Zâmbia, 29 de junho, 2024).

Zâmbia defende que acompanhar as atividades da Pastoral Afro em Bagé foi importante para estar em contato com pessoas e pensamentos plurais, o que influenciou no seu processo de auto identificação enquanto mulher negra, a primeira de sua família a ser mestra. Além dos trabalhos desenvolvidos pela pastoral, Zâmbia e Iara participam do NEABI Oliveira Silveira, que tem realizado importantes atividades antirracistas nas escolas de Bagé. “[...] eu sempre falo, tem o real e o ideal, o ideal seria que a gente ao ir numa escola, levar uma atividade, levar o conhecimento, fazer uma oficina a gente conseguisse que a lei fosse cumprida né, que é a 10.639 e 11.645 fosse cumprida” (Iara, 29 de junho, 2024). A Lei 10.639 de 2003, em resumo, torna obrigatório o ensino de história e cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio e a Lei 11.645 de 2008 amplia a obrigatoriedade para que histórias e culturas indígenas também estejam presentes nas salas de aula. Para Carvalho (2019) essa pode ser a [...] primeira lei federal descolonizadora da história do Brasil” (Carvalho, 2019, p. 83). Ressalto que as leis em questão são tópicos de diversas pesquisas que aprofundam tanto sua importância quanto registram a ausência do cumprimento na realidade das escolas ao que foi estabelecido.

É legal quando tu percebe que o conhecimento, o letramento faz a diferença na vida, porque pelo menos ela [filha] tem argumento, uma argumentação que claro que é proporcionado por tudo que ela vivencia mas não são todos os colegas que compartilham disso por que? Porque a gente vive ainda inserindo em um contexto em que a lei não é adotada como deve ser, é mascarada né? [...] se todos tivessem esse letramento, essa questão social tão caótica que a gente ainda vivencia, não digo que desapareceria, mas ela estaria muito mais, eu acho que retraída, ou muito mais contida. Essa desigualdade diminuiria de uma maneira mais significativa, a gente tem uma caminhada muito longa ainda, mas a gente não pode desistir, essa resiliência que faz parte da nossa caminhada tem que persistir, eu acho (Iara, 29 de junho, 2024).

A partir das falas de Zâmbia e Iara, neste segundo encontro, os desafios enfrentados nas escolas, além de serem pensados pelas pessoas presentes no grupo enquanto agentes de mudanças e profissionais da educação, também foram pensados a partir das maternidades negras, representadas pelas mães que se fizeram presentes neste encontro. Ressalto que entre as pessoas presentes neste encontro Amélia Houston, Arandu, Cilene, Iara e Imani desempenham atividades de maternagem.

Vale dizer que essas maternidades não foram pensadas apenas a partir das mães que estavam presentes em relação às suas crianças, foi pensada também a partir das mulheres que antecederam as presentes nos grupos. Essas maternidades, além de registrar processos de violências e negligências nos direitos básicos de mulheres negras que nos antecederam, contam muito sobre resistências, criatividade, ensinamentos e cuidado. Para citar exemplos, Imani e Amélia Houston compartilham que suas avós deram os filhos por necessidade de sobrevivência, esse movimento impactou não somente as vivências de suas mães como suas vivências também, neste sentido a educação como possibilidade de alcançar uma mudança no status é ponto comum das nossas narrativas “[...] a minha mãe não teve condições nenhuma mas aproveitou a única coisa que a mãe dela adotiva deixou pra ela que ela falou a única coisa que eu vou deixar pra ti é o conhecimento” (Imani, 29 de junho, 2024).

Historicamente o direito à educação é pauta dos coletivos negros organizados uma vez que, “[...] buscam que sejam valorizadas suas identidades, culturas, religião, entre outras manifestações culturais” (Oliveira, 2014, p. 42) e percebem a educação como aliada neste processo, nesse sentido, Oliveira (2014) e Silva (2018) destacam o papel da Frente Negra Brasileira (1931) e o Teatro Experimental do Negro (1944). Além dos movimentos que são destaques por estarem localizados regionalmente em grandes centros, é possível também a partir da pesquisa de Silva (2018) perceber como a imprensa negra no pós abolição esteve preocupada com a alfabetização e educação da população negra na cidade de Bagé.

Nas trajetórias de todas as pessoas que estiveram presentes neste segundo encontro, a educação como possibilidade de ascensão social coletiva, como ferramenta de resistência e luta por garantias de direitos foi unânime, com isso, ressalto que somos também, um reflexo dessa luta e por isso a responsabilidade que carregamos ao adentrarmos espaços como do mestrado, historicamente negado a sujeitas semelhantes a nós.

Nossos filhos não vão viver o que a gente viveu, a gente não viveu o que os nossos pais viveram, os nossos pais não viveram o que os nossos avós viveram,

então é uma revolução aos poucos, mas tá sendo. Mas ainda tem muito que lutar, muito que lutar ainda. Muito que lutar, para que os nossos netos não... que não retroceda, porque durante uma gama de processos há um retrocesso que às vezes quebra a gente ao meio (Amélia Houston, 29 de junho, 2024).

É a partir das maternidades que as infâncias foram colocadas como ponto de discussão neste encontro, isso ocorreu após as contribuições de Angola que ao escutar as outras histórias, lembrou sua infância e compartilhou a história de sua mãe, que se assemelha a história de várias outras mulheres negras mães que tiveram que trabalhar desde muito jovens.

Então a gente vai vendo e vai percebendo, vai estudando que essa ideia de infância como essa fase da vida que requer cuidado, brinquedo também. Criança que brinca, recreação, ela não foi criada pra nós. Já trabalhava desde criança e era imposto pra nós isso (Angola, 29 de junho, 2024).

O excerto acima de Angola, encontra em minhas reflexões a pesquisa de Ornelas (2019) na qual a autora apresenta diferentes usos para o termo criança ao longo da história, para a autora, em nossa sociedade a definição de etapas da vida está relacionada ao “[...] ingresso no mundo do trabalho, ao acesso ao consumo, e à ideia de autonomia, quando podem custear as próprias despesas [...]” (Ornelas, 2019, p. 79-78). A referida autora também enfatiza como durante o período escravagista pessoas negras eram obrigadas e subjugadas ao trabalho desde as infâncias, sendo assim, retomando as palavras de Angola como uma fase que não foi pensada para nós população negra. Ainda sobre infâncias, Iara defende que se o letramento racial⁴³ fosse trabalhado nas escolas, se houvesse cumprimento das leis, haveria uma diminuição das desigualdades e violências que chegam às crianças negras, indígenas e LGBTQIAPN+. Além da escola, a família também tem um papel fundamental na educação durante a infância e é, muitas vezes, no seio familiar que perceber o Outro e hierarquizar essas diferenças são aprendidos, mesmo que as pessoas não estejam conscientes dos processos envolvidos. Aqui é importante lembrar das reflexões de Senna (2021) sobre o papel normatizador da família, já apresentados nesta pesquisa⁴⁴.

Na tentativa de voltar aos acontecimentos que seguiram, na tentativa de aproximar outros espaços, Cilene que nesse encontro chegou atrasada, em uma de suas contribuições aproximou nossas discussões do carnaval, espaços com os quais estava familiarizada, compartilhando memórias de quando era rainha de carnaval e participava junto com seus pais da Imperadores do Samba.

⁴³ Insiro aqui também a importância das discussões sobre gênero e sexualidade.

⁴⁴ Ver seção 3.3.1.3 A norma cisgênera como categoria de análise.

Na época do carnaval eu via que meus pais me colocavam ali, acho que era uma forma de resistência né? vamos lá, vamos nos juntar, vamos nos unir, vamos se divertir. No meu texto aparece bastante sobre as pessoas não poderem andar na mesma calçada, acho que o da Amélia Houston também, então é muita coisa, é muito desmerecimento com a nossa raça (Cilene, 29 de junho, 2024).

O caráter de resistência que marca a participação de Cilene nos carnavais se aproxima da compreensão de Silva (2018) que defende que os espaços de socialização surgiram como estratégias para viver numa sociedade racializada, constituindo assim, importante espaços de construção e valorização de identidade e saberes Afro Brasileiros. Importante a ser considerado aqui, é que as atividades envolvendo o carnaval ocorrem durante todo ano, e essas experiências coletivas são “[...] permeadas por códigos, símbolos, modos de se comportar, enxergar e serem vistos no restante da sociedade bageense” (Silva, 2020, p. 13), essa transmissão de saberes pode ser percebida no excerto que segue “[...] e o carnaval foi onde eu comecei a entender porque eles falavam sobre as lutas, pra fazer o enredo né? Então tinha todo um estudo, tinham os grupos além das festas, não é? [...] tinha o estudo e foi ali que começou” (Cilene, 29 de junho, 2024). Além disso havia uma relação entre os sujeitos envolvidos com o carnaval e as pessoas que frequentavam os clubes sociais negros “[...] a grande maioria desses sujeitos negros que estavam dentro das entidades carnavalescas também se encontravam nos clubes sociais de negros da cidade, como é o caso do Clube Recreativo Palmeira e da Sociedade Recreativa Os Zíngaros” (Silva, 2018, p. 119), a partir da qual podemos notar uma rede de realções entre os movimentos da população negra na época.

Na sequência deste encontro, falei sobre como os coletivos LGBTQIAPN+ também utilizam dessa estratégia de festas e eventos com uma grande quantidade de pessoas que se identificam dentro do grupo como uma forma de evidenciar suas existências e criar diálogos para seguir (re)existindo numa sociedade marcada por racismos e diversas violências. Posteriormente Cilene faz uma conexão com samba enredo e convida Imani para compartilhar, que comenta de início como era lida no seu bairro enquanto uma pessoa rica por ser filha de professora e de militar, além disso como era/é lida como “nega metida” por seguir estudando ou expor pensamentos divergentes. Ao compartilhar algumas memórias da adolescência, rememora a época em que pessoas negras não podiam frequentar os mesmos clubes que pessoas brancas na cidade de Bagé. Fato constante também em outro trabalho citado anteriormente “[...] a homens e mulheres negras era cerceado o ingresso em clubes da cidade de Bagé até meados dos anos 1980, principalmente nos clubes Caixeiral e Comercial” (Silva, 2018, p. 130).

Meu pai sempre foi de carnaval, ele sempre me levou pro carnaval desde aqueles blocos de sujos⁴⁵ que a gente fala que tem aqui na cidade, ele me vestia de homem e eu ia toda as noite pular com ele, faceira. Então eu gosto de carnaval por causa do meu pai. Amo né, e não gosto de olhar pro carnaval na televisão, tem que ir pra rua né? Tem que ir pra rua mesmo.[...] Depois eu me lembro também que eu conheci o recreativo, o caixeiral eu não gostava[...] aí depois eu conheci o zingaros e aí na escola, tanto faz no justino ou no estadual, que que era ir pros zingaros? era coisa de pobre né, mas não por que era um clube, depois que a gente vai entendendo, porque é um clube de negro. Aí falavam: “lá só vai bagaceiro, não sei o que”, e eu me senti em casa lá (Imani, 29 de junho, 2024).

É possível a partir do excerto perceber como nos ambientes escolares também era reproduzido uma diminuição da importância dos espaços forjados pelas e para pessoas negras na cidade, além disso, o senso de identidade e pertencimento manifestado na frase “eu me sentia em casa lá”. Imani partilhou também uma memória de infância na qual houve participação de Cilene, que não se lembrava do ocorrido.

[...] eu encantada com a Cilene, me chamou pra pular carnaval com ela, pulei toda a noite com ela, faceira. Gravei mas nunca mais vi, nunca mais nada, aí um dia eu vi ela na rua e depois eu demorei pra assimilar [...] foi em 98 isso que aconteceu, lembrei o ano [...] Eu nunca contei pra ela, tô contando agora (Imani, 29 de junho, 2024).

As duas seguem no diálogo sobre a visão dos pais de que pessoas negras deveriam se relacionar com outras pessoas negras e de compreender também que esse posicionamento dos pais envolvia as experiências que tiveram ao longo de suas vidas. Hoje temos uma discussão sobre relacionamentos afrocentrados, que além de pautar a importância do afeto entre pessoas negras, implicam outras questões para que violências não sejam naturalizadas dentro da relação. A isso cabe dizer que além de pensar um relacionamento composto por sujeitos negros, é importante que esses sujeitos estejam cientes dos lugares que ocupam e de suas resistências frente aos atos violentos que podem ser cometidos com as pessoas envolvidas no relacionamento. Como é possível constatar no trecho de Stephanie Ribeiro num texto escrito em 2016 para o site Alma Preta:

O ponto central é que, dentro de tantas solidões e discussões, hoje estamos vivendo um contexto de romantização dos relacionamentos afrocentrados. Contexto no qual não se debate que, por trás dessa lógica citada acima, está sendo mantida uma visão colonizadora que dividia as negras entre aquelas que serviam apenas para o trabalho braçal e pesado, e as que poderiam até circular pela Casa Grande, desempenhando trabalhos domésticos e sendo diariamente vítimas de abuso (Ribeiro, 2016, [s/p], grifo nosso).

⁴⁵ Bloco de sujos fazem parte da categoria burlesca, de tom satírico, de acordo com Silva (2020, p. 10).

A autora ainda destaca a importância de olhar para as relações afro centradas para perceber suas complexidades, uma vez que envolvem diferentes subjetividades, tema do terceiro grupo focal. “[...] temos que parar de acreditar que questões de classe, meio social, acadêmicas e econômicas não interferem na construção de uma relação (Ribeiro, 2016, [s/p]). A autora registra que quando em relacionamentos, muitas vezes mulheres negras passam por situações de violências evidenciando a necessidade de reflexão sobre as construções de masculinidades e para finalizar registra:

Relações afro centradas são, antes de tudo, relações afetivas e também interferem na nossa construção social e de caráter. Muitas mulheres negras precisam ter laços afetivos seguros, fortes e que lhes façam bem. Essa é uma resposta ao preterimento, e isso está com ela, com quem realmente a ama, e com quem ela quer ter próximo. Isso pode ser um namoro, uma amizade e até mesmo uma relação familiar. Ou tudo isso. É uma revolução muito grande uma mulher negra sendo amada. Precisamos entender mais o grande significado disso, antes de solucionar de forma tão simples questões tão complexas (Ribeiro 2016, [s/p]).

Em outro momento consta que os grupos foram se caracterizando também enquanto espaço de afeto e identificação, a partir disso ressalto que todas as mulheres negras presentes são referências de intelectuais, com as quais tenho o prazer de estabelecer relações de amizade, com destaque Imani e Oxum e talvez por isso, durante os grupos, foi comum não ser necessária uma intervenção de minha parte, enquanto pessoa pesquisadora que estava mediando os encontros, uma vez que as participantes incitavam outras a contribuir com as discussões por vivências ou afetos compartilhados. Neste sentido, após as contribuições de Cilene e Imani, foi a vez de Iara apresentar suas reflexões a partir da proposta do segundo encontro.

Foi a partir das contribuições de Iara que voltamos a pensar na importância da construção deste espaço e que a ideia de aquilombamento aparece nos encontros “[...]eu acho legal esse aquilombamento assim, sabe? [...] eu adoro esses encontros em que a gente troca experiências e a gente vai aprendendo e vai se fortalecendo pra não se sentir sozinho” (Iara, 29 de junho, 2024). As falas de Iara encontram as palavras de Amélia Houston que seguem:

[...] contribui também pro nosso crescimento como mulheres e como ser humano, espero que isso se propague sabe? Que isso continue. Se estenda pra outras gerações. Que outras mulheres negras possam também ter acesso a esse conhecimento. Que outras mulheres também possam promover esses encontros que hoje a gente tem (Amélia Houston, 29 de junho, 2024).

Ambos trechos referidos acima, tanto de Iara quanto de Amélia Houston, se aproximam da ideia de aquilombar constante nos escritos de Souto (2020), segundo ela para entender o conceito é importante desvincular quilombo de sua relação territorial, e aproximar das tecnologias ancestrais que indicam continuidades de luta e resistência coletiva, ou ainda nas palavras de Beatriz Nascimento “[...] quilombo recebe o significado de instrumento ideológico contra as formas de opressão” (Nascimento, [s/d], p. 46) contra o colonialismo com objetivo de reafirmação de identidade e projeção de esperança. Nesse sentido, o NEABI Oliveira Silveira também é um espaço de aquilombamento, por ser constituído por pessoas plurais, com ideias divergentes, mas que democraticamente encontram caminhos para seguir com as atividades do grupo enquanto estudo e também ações, pautando a importância de racializar os debates e do acompanhamento de estudantes negros, entre outras coisas. Pontuo aqui, que o NEABI Oliveira Silveira já havia feito parceria com Oxum para uma roda de conversa, esse também é um movimento para aproximar o grupo de outras pessoas pesquisadoras que racializam os debates dentro da instituição. Há tempos temos discutido também no grupo a importância de interseccionalizar as discussões, pois assim conseguimos perceber outras camadas dos problemas enfrentados e pensar formas outras de enfrentamentos.

Então a gente teve uma gama bem grande de trabalhos do NEABI e de enfrentamento a esse racismo que nem sempre é velado [...] quando tu vai nas escolas muitas vezes existe até um constrangimento de se manifestar sabe? E quando a gente tá dentro da universidade também. Agora a gente tenta fazer esse enfrentamento e é muito difícil às vezes tu conseguir por que as pessoas ainda hoje, não sabem dos seus direitos, não sabem o que é fazer valer a lei né? (Iara, 29 de junho, 2024).

Como já pontuado anteriormente nesta pesquisa, a UNIPAMPA é uma instituição multicampi e cada campus tem um NEABI, o que é importante para que esses espaços estejam resistindo dentro das instituições, porém, há uma dificuldade em articulação entre os NEABIs que, arrisco dizer, reproduz a estrutura burocrática e hierárquica da academia. Essa distância por vezes dificultou movimentos de respostas necessários a alguns casos de racismo dentro das instituições, e não foram poucos. Muitas vezes o que se tem de respostas são notas de repúdio e/ou apoio a alguém corajoso que denunciou o ocorrido, mas até onde isso de fato ajuda? Estão em jogo mudanças para modificar essa realidade? Como a estrutura funciona mediante as denúncias? Já soubemos, enquanto grupo de casos de perseguições a alunos e servidores negros, denúncias que não foram levadas adiante, sem contar as violências presentes na rotina muitas vezes entendidas como piada ou brincadeira por quem as comete, ou ainda invalidações enquanto servidoras públicas enfrentadas e compartilhadas nos grupos

por ocupar espaços que não são imaginados como possíveis de serem ocupados por mulheres negras.

Retomando, as discussões provenientes deste segundo grupo focal possibilitaram perceber outros espaços que são formativos e educativos como os quilombos, o carnaval, os clubes negros e as religiões. Além disso, foi possível refletirmos sobre as experiências e relações com campo, a partir das quais pautamos os desafios do acesso à educação para a população campestre. Ainda, foram possíveis diálogos sobre os desafios e resistências referentes à população negra na cidade de Bagé e, por fim, a importância de considerarmos a complexidade das relações afro centradas.

Após nosso segundo encontro, no mesmo dia (29 de Junho, 2024), gravei o terceiro vídeo⁴⁶ para compartilhar o que dialogamos na ocasião com quem não pode comparecer por diversos motivos. Além disso, informei a data para o próximo encontro que ficou para 20 de Julho e reforcei o convite para todas. Também falei sobre o processo de transcrição e o desafio de pensar o próximo encontro. Com a distância entre as datas, muitas foram as possibilidades, dificuldades e ansiedade sobre temas para o próximo encontro.

27 de Junho de 2024.

Ambientação: No meu quarto, 12h20min, 12 graus e 71% de umidade no ar.

Ontem conversando com uma amiga, me ocorreu um pensamento:

Talvez, eu não consiga pensar gênero e trazer para pesquisa da forma como gostaria.

De que forma é a forma que eu gostaria? (registro no diário de campo, 2024)

Esse tempo foi importante para perceber que o gênero estava pulsante desde o primeiro contato, o formulário com as resposta de “feminino” para o campo gênero, estavam nas felicitações coletivas pelo casamento homoafetivo entre mulheres negras que ocorreu dias antes do primeiro encontro, estava presente nas discussões sobre maternidade, nas histórias das ancestralidades e também na leitura do coletivo formado majoritariamente por mulheres negras. Estava no meu incômodo por não me sentir pertencente ao grupo de mulheres negras ao passo que me sentia pertencente às trocas, às confluências e cruzas.

[...] o desafio de pensar nas interseccionalidades se faz também nos detalhes que não posso deixar de registrar e por isso, tem demandado mais assiduidade nos registros. Pensei em assiduidade como uma palavra estranha que a princípio remonta uma rotina de exercícios físicos ou relacionados ao mundo do trabalho. E o que é esta pesquisa senão trabalho? Assiduidade reflete o que tem sido a construção desta jornada-pesquisa. O trabalho de considerar e perceber as paralaxes. Enfim, talvez seja sobre educação (Ingold), sobre cruzas (Rufino) dentre outras coisas que podem ser/se relacionar. De qualquer forma é desafiador. (registro no diário de campo, 2024)

⁴⁶ O vídeo pode ser acessado através do link: <https://youtu.be/KcPALBQwEaA>

3.3 Subjetividades

O terceiro encontro durou uma hora e 35 minutos, intitulado subjetividades e foi o mais desafiador “[...] porque durante esse caminho eu percebi que apesar de muito falar sobre subjetividade e entender que elas aparecem nas narrativas que a gente estuda, eu não tinha pensado sobre subjetividade, especificamente” (Andresa, 20 julho, 2024). O desafio esteve também em compreender que nas propostas para os dois primeiros grupos, aparentemente não haviam pontos conflitantes. Com isso quero dizer que, mesmo que de diferentes formas e com experiências em movimentos plurais, todas tínhamos conhecimentos e reflexões a partir da raça, gênero e classe o que me dava segurança para as discussões. Porém, como ficou evidente no formulário e em outros momentos de diálogos entre nós, nem todas tínhamos acessado alguns debates referente às identidades de gênero e sexualidade, fator desencadeador de várias inseguranças para essa discussão.

Em diversos lugares as pessoas me encaram, olhares de nojo, de curiosidade, poucas permitem o diálogo. Muitos ainda me lêem enquanto uma pessoa negra raivosa por estar sempre de cara fechada. Ora se referem a minha como ele, ora como ela. Não me incomoda, mas percebo as limitações da linguagem e questiono os significados dessa necessidade. O que isso diz sobre relações de poder?

Essas pessoas dificilmente saberão quão fácil é tirar um sorriso meu, pois estão muito mais preocupadas com o que/quem eu sou do que com as trocas que poderíamos estabelecer.

As construções de intelectualidades perpassam outros tantos espaços.

[...] Na minha família não encontro espaço para iniciar os diálogos. Me sinto covarde, mas olho pra minha existência e para os lugares que ocupo e percebo coragem... Raiva. Tento organizar, nem sempre consigo, mas não paro de me movimentar e construir coletivamente

(Trecho do diário de campo, 2024).

FIGURA XIII- convite do terceiro grupo focal



Fonte: Elaborado pela autoria a partir da obra “Eu sempre estive entre aspas” de Igor Rodrigues (2024)

Ao todo éramos oito pessoas participantes: Alícia, Amélia Houston, Iara, Imani, Isabela, Oxum, Zâmbia e eu. Iniciei questionando as primeiras impressões do convite, pedi que compartilhassem o que compreendiam por subjetividade ou o que pensaram de possibilidade para dialogar no grupo a partir do convite. Após um longo silêncio começamos a compartilhar e discutir ideias. Isabela foi a primeira a abrir o microfone e compartilhar suas impressões “[...] quando eu penso em subjetividade, eu penso que é algo que varia de acordo com o pensamento de cada um né? Então eu não sei se a conversa de hoje se daria na interpretação que cada um dá” (Isabela, 20 de julho, 2024), na sequência Alícia expressou que pensou algo semelhante ao dito por Isabela “[...] eu entendi assim, que cada uma ia trazer suas experiências” e segue “[...] enquanto mulher negra, ainda que a gente tenha uma profissão, sempre a gente vai ser visto como “Ah o negro aqui” [...] é incrível mas ainda é assim o tratamento, a visão da sociedade da pessoa negra né? Ainda mais da mulher negra” (Alícia, 20 de julho, 2024). Ainda tateando o que foi dito e os silêncios, convidei Oxum para se pronunciar, uma vez que algo que nos aproxima são as questões filosóficas.

Houve nesse momento, uma aproximação entre a fala de Alícia e Oxum, que também nos relatou uma situação ocorrida em seu ambiente de trabalho no qual é frequente as pessoas se surpreenderem com a sua presença: “[...] não é um espaço no qual as pessoas imaginam que um corpo negro esteja, uma mulher negra esteja e especialmente com algum poder, com alguma relevância, com alguma importância entende?” (Oxum, 20 de julho, 2024). Sobre o convite Oxum destaca que a imagem chamou mais atenção, pois, segundo ela “[...] remete a uma ideia de quebra cabeça, que é o nosso humano, às nossas subjetividades são pecinhas que

a gente vai montando ao longo da vida (Oxum, 20 de julho, 2024)”. Na sequência fiz uma consideração que dentre as pessoas que trabalharam com subjetividade está Beatriz Nascimento, que juntamente com Igor Rodrigues, apareceram nas minhas pesquisas para organizar este grupo, porém antes de seguir com as considerações e contextualização do material convidei Imani para compartilhar “Quando eu vi o material eu pensei muito no encontro que a gente teve na semana passada. Cada um tem uma vivência e tudo vai de acordo com as situações que a gente vive, cada contexto né?” (Imani, 20 de julho, 2024). Além de compartilhar suas percepções do convite, também fez apontamentos que encontram os apontamentos de Alícia e Oxum sobre as violências enfrentadas nos ambientes de trabalho, “[...] aqui em Bagé eu vejo que tem muito bem camuflado a vaga de secretária, de recepcionista, nos escritórios e coisas, não falam mais a gente sabe que é pra pessoa branca, não pra pessoa negra ou se não é assim é pra pessoa magrinha, bonitinha. Vai mudando”. Aqui a fala de Imani encontra as palavras de Lélia González “[...] quanto à minoria de mulheres negras que, nos dias de hoje, atingiram níveis mais altos de escolaridade, o que se observa é que, apesar de sua capacitação, a seleção racial se mantém” (González, 2020, p. 49). A autora também nos lembra das “boas aparências” solicitadas nos anúncios de empregos, consideradas a partir da branquidão, por um lado evidencia a neurose cultural brasileira a medida em que pessoas negras não estão presentes nesses espaços, e por outro lado, há quem não veja problema na situação pois ainda crê que vivemos numa democracia racial, que por sua vez também é indício da neurose cultural brasileira.

A partir das falas e das relações estabelecidas acima, e também de Alícia posteriormente, é possível constatar que, a ideia de que há lugares distintos a serem ocupados por pessoas negras e por pessoas brancas se mantém na sociedade bageense, para não dizer brasileira, uma vez que as pessoas se surpreendem ao ver mulheres negras ocupando cargos enquanto professoras, diretoras, bibliotecárias, pesquisadoras entre outros.

Então isso é algo que vai nos, isso nos marca né? É um segundo, é uma fração é um olhar, mas que mexe muito com as nossas subjetividades, com as nossas emoções, com as nossas... E aí como que a gente lida com isso né? (Oxum, 20 de julho, 2024).

Na tentativa de retomar a contextualização dos materiais e ideias presentes no convite para este encontro, a imagem que chamou atenção de Oxum, utilizada no centro do convite é uma arte de Igor Rodrigues, sua obra incorpora elementos para pensar sobre racismo e também fala de empoderamento, resistência e outros aspectos que perpassam as

subjetividades negras. Formado em psicologia, o artista vive, pensa e cria negritude a partir das vivências dele enquanto homem negro. O quadro utilizado no convite em específico, faz parte da coleção “Me olhe nos olhos” e foi intitulado como “Eu sempre estive entre aspas”. Após a breve apresentação do artista, tivemos um momento de contemplação dos outros quadros que compõem a coleção.

Essa em questão é a obra que eu utilizei no cartaz [...] eu acho que faz muito essa relação com o que a gente falou antes, com o que vocês falaram também. Vou mostrar umas outras aqui. Essa se chama “Enigma”, “A pele que habito II”, “Eu não sou preto o suficiente?” está escrito nessa, O nome dessa obra é “sua arma branca não vai me destruir”. “Mantenha distância”, “O medo é um furacão”, “Eu vou sobreviver”, “Contratempo”, “O corpo é enchente”, “Represa”, “Alma lavada”, “Habitar nos avesso de si”. Então eu trouxe essas daqui só pra gente conhecer o trabalho do Igor (Andresa, 20 de julho, 2024).

IMAGEM XIV - Igor Rodrigues: Eu sempre estive entre aspas, 2021, Técnica mista sobre o cartão - 120 x 100 cm



Fonte: Acervo galeria de arte Igor Rodrigues (2024).

Essa imagem não deixa evidente que na parte direita da pessoa retratada no quadro há frases como: “seu nome é Igor e você é preto”, “seu nome é Igor e você tem que obedecer”, “seu nome é Igor e você tem boca grande”, “seu nome é Igor e você não pode gostar de meninos”, “seu nome é Igor e você é confuso”, “seu nome é Igor e você é antissocial”, para

citar alguns elementos presentes na composição que se relacionam o compartilhado por Alícia sobre suas percepções das obras, que segue:

[...] quando eu era criança em sala de aula eu era quase sempre, senão sempre a única aluna negra da sala de aula. Dos amigos que eu tinha, não eram amigas negras, porque as que tinham na escola que eram negras já tinham suas amigas brancas. Então tinha amigas mas eram amigas brancas, porém tinha um comentário: Ah teu cabelo é duro, Ah tuas tranças parecem a meduza. Sempre, sempre. Eu tive sempre esse convívio. Amigas entre aspas né meninas. As colegas sempre tinham um olhar crítico sobre a minha cor, o meu corpo, meu cabelo. E isso perdurou por anos, do ensino fundamental até o [ensino] médio. [...] eu nunca me vitimizei né gurias, porém eu dava uma resposta e seguia em frente. Mas eu casa eu refletia porque eu sempre sou a pontada e as outras não. Tinham meninas obesas, tinha de todos os padrões, né? E sempre a apontada era eu. Porém eu não me deixava abalar por conta disso, pelo menos na frente delas. Em certos eventos já na fase adulta que eu participava, muitas vezes as pessoas chegavam e diziam " ué, tu por aqui"? Como se por eu ser negra eu não poderia estar naquele evento (Alícia, 20 de julho, 2024).

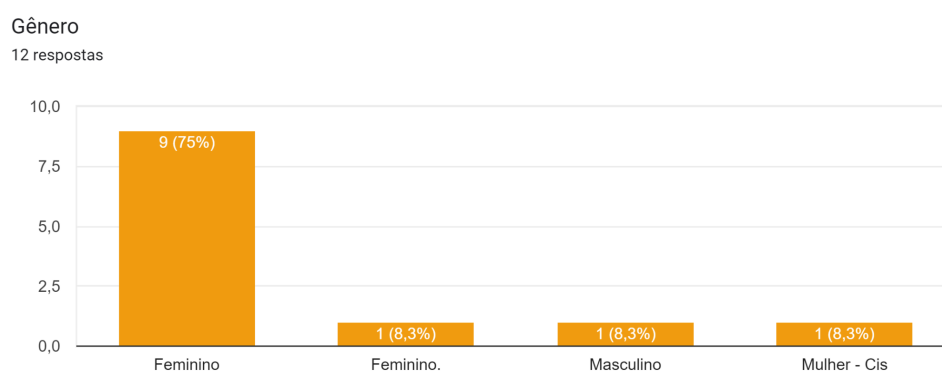
Na sequência, a partir do que havia sido exposto até o momento, compartilhei a ideia de pensarmos as cascas, os corpos no intuito de pensarmos tanto em nossas subjetividades quanto nas performances (as nossas e como percebemos os outros). A ideia de performance utilizada nesta pesquisa estabelece um diálogo com os estudos da professora-performer presente no trabalho de Rachel (2019)⁴⁷, que apresenta arte como caminho para transformar os espaços institucionalizados de ensino-aprendizagens, considerando a co-presença dos corpos para as construções das relações e saberes provenientes desses espaços. Mas também às discussões sobre a desessencialização do corpo biológico e nesse sentido, assim como gênero, o corpo é passível de análise. Essa discussão é possível ser acessada no trabalho de Nascimento (2021) no qual, entre outras coisas, a autora utiliza a ideia de mulheridades, a partir da qual explica:

[...] o termo “mulheridades”, e não “mulher” no singular, para demarcar os diferentes modos pelos quais podemos produzir estas experiências sociais, pessoais e coletivas. Além disso, a ideia também é conferir movimentos de produção, visto que o termo “mulher” pode sinalizar algo que se é de modo essencial. Nesse sentido, o termo “mulheridades” aponta para os processos de produção social dessa categoria. Por sua vez, o termo “feminilidades” é uma categoria usada de forma a entender os modos pelos quais sujeitas dentro do feminismo dialogam com o que o imaginário social determina como “feminino”, e que, a partir desse roteiro cultural, produz cocriações e subversões. Além disso, é importante demarcar que algumas identidades de gênero se reivindicam dentro de uma vivência das feminilidades, mas não se sentem contempladas na categoria mulheridades, como algumas travestis e pessoas não binárias femininas (Nascimento, 2021, [s/p]).

⁴⁷ Ver 2.3.1.1 Corpo, Arte, Comunidade e Educação

Desta forma no encontro, retomei os femininos que aparecem como resposta no formulário, onde havia espaço para indicação de gênero, como evidente no gráfico abaixo, a partir do qual é possível também vermos a resposta de Okin (masculino), pessoa com mais tempo de finalização do programa, pois foi da turma de 2017, que infelizmente não pode estar presente nos grupos focais.

GRÁFICO I - Gênero a partir do formulário “identificação das referências” (2023)



Fonte: google forms Identificação das referências (2023).

Na sequência, falei das confusões que podem ocorrer ao discutir gênero e sexualidade, ao passo que muitas vezes as pessoas Cisgêneras (maioria que compõe o grupo) não são levadas a pensar seus lugares por estarem inseridas no padrão esperado, que é compreendido como normalidade “[...] a cisgeneridade é um conceito composto pelas compreensões socioculturais ocidentais e ocidentalizadas de gênero tidas como naturais, normais e biológicas” (Simakawa, 2015, p. 62). Na tentativa de ampliar as discussões sobre a cisnorma, voltemos ao trabalho da referida autora que traz três elementos que denomina de traços da cisnorma, a partir dos quais discute a pre discursividade, que nesse caso se refere as caracterizações feitas de sexo-gênero considerando características corporais e desconsiderando a autopercepção e os contextos socioculturais das sujeitas. Neste sentido há relações com a colonialidade do saber, pois essas caracterizações desconsideram as experiências dos sujeitos e são formuladas a partir de percepções médico-científicas que podem resultar em constrangimento aos corpos dissidentes. Além disso, essas determinações se restringem a algumas partes do corpo, geralmente relacionadas a reprodução, isso evidencia para Simakawa (2015) como essa definição binária de sexo enquanto categoria natural, faz parte de um projeto colonial de manutenção.

Um segundo traço da cisnorma apontado por Simakawa (2015) é a binariedade, considerada no discurso médico-científico como possibilidade normal de caracterização (homem/mulher), subjugando outras possibilidades de compreensão das corporalidades existentes em sociedades pré-colonização. É pensando a binariedade também que podemos observar as construções implicadas em como ser homem ou mulher e as relações de poder estabelecidas a partir dessas caracterizações. Para a autora e também nesta pesquisa a universalização da binariedade é “[...] parte de projetos de extermínio das diversas perspectivas socioculturais de gênero que existem e existiram em sociedades colonizadas, ‘ininteligíveis’ a olhares europeus cristãos, e onde outras perspectivas sobre corporalidades e gêneros podem e poderiam ter existido” (Simakawa, 2015, p. 65).

O terceiro traço é a permanência e diz respeito à visão de coerência das caracterizações binárias pré discursivas nas identificações normalizadas como adequadas. Nesse sentido, a autora nos lembra que “[...] expectativas socioculturais sobre corpos e identidades de gênero variam de acordo com contextos e localizações interseccionais” (Simakawa, 2015, p. 66) e desconsiderar essas variações, universalizando a binariedade afeta as possibilidades de autopercepção. Arrisco dizer que resultando desta permanência, uma vez que as caracterizações pré discursivas se adequam as identidades, ou as sujeitas se adequam as caracterizações pré discursivas, há uma falta de reflexão das identidades normalizadas que percebem o outro como diversidade ao passo que não se percebe também enquanto identidade construída e sócio historicamente informada.

11 de Junho de 2024.

Ambientação: Na cozinha da minha casa (faltam 10 dias para começar o inverno)

A academia está atrasada em relação a vida, pois muitas vezes desconsidera a vida fora dela. Poderíamos estar construindo e desconstruindo outras pautas, outros debates, outros conhecimentos. Mas ainda estamos falando sobre a necessidade de entender se é travesti ou trans entre pessoas que talvez nunca tenham sido questionadas em suas cisgeneridades (Trecho do diário de campo, 2024).

Nessa lógica as diferenças percebidas no outro, o outro inteligível porque diferente das expectativas, diferente das possibilidades normalizadas e naturalizadas, são mesmo que os sujeitos não tenham consciência deste processo, utilizadas para hierarquizar e estruturar a sociedade. Nesse movimento são pensadas as cisgeneridades e transgeneridades, esta segunda como desviante e patologizada no discurso médico-científico. Perceber esses traços, apresentados por Simakawa (2015) é imprescindível para o processo de descentralização da cisgeneridade enquanto norma e também para compreendermos as performances, sejam as nossas ou do outro.

[...] quando vocês se identificam enquanto mulheres e quando enxergam esse grande grupo enquanto mulheres negras, eu fico pensando que esse não é um lugar que eu reivindico pra mim socialmente, apesar de muitas vezes ser lida enquanto uma mulher negra. Essa leitura varia de acordo com espaços também, porque por exemplo, nos espaços em que eu tenho essa possibilidade de diálogo, as pessoas já entenderam o objetivo de eu me identificar enquanto uma pessoa trans não binária e o que isso significa. Porque isso diz respeito a minha identidade de gênero e não a minha sexualidade. Então nesse sentido eu gostaria de ouvir vocês também, porque eu acho que essa ideia de pensar o gênero e pensar identidade de gênero, dentro desse grupo de pessoas negras que a gente constrói, também é responsável por falar e posicionar essas subjetividades, né? (Andresa, 20 de julho, 2024).

Após um longo silêncio “[...] tô começando achar que eu falei alguma coisa muito errada porque ninguém falou nada, todo mundo ficou em silêncio” (Andresa, 20 de julho, 2024). Na sequência, microfones começaram a ser abertos para dar seguimento nos diálogos “[...] tu sabe Andresa, tu nos assusta né? A gente tá aqui primeiro pensar, analisar o que tu falou, pra depois a gente pensar uma resposta a altura. Porque fervilha a mente com as tuas colocações” (Zâmbia, 20 de julho, 2024). O susto me parece ter sido reflexo de uma quebra das expectativas normalizadas pelas lógicas cisgêneras, e por outro lado, por tensionar a reflexão sobre os lugares ocupados pelas sujeitas presentes que são mulheres negras cisgêneras. Sigo esperando outras percepções do exposto e digerindo o susto, que aqui é entendido como uma possibilidade de ampliar as discussões através do estranhamento.

Após, Alícia traz leituras interseccionais sobre situações nas quais esteve presente relacionadas à comunidade surda, evidenciando sua percepção de que há diferença no tratamento entre pessoas cis e trans. Na ocasião, uma mulher trans negra surda não foi aceita pelos demais que faziam parte do coletivo, no entanto, o mesmo grupo aceita um homem trans⁴⁸. Alícia segue enfatizando a percepção sobre essa diferença: “[...] então há sim uma diferença de tratamentos de tu te identificar e dizer qual é a tua, como que tu, a tua identidade né? Há uma diferença grande e ainda mais se somos pessoas pretas né?” (Alícia, 20 de julho, 2024). As contribuições de Alícia também nos fizeram refletir sobre as limitações da língua para dialogar com a comunidade surda e debater sobre as interseccionalidades que muitas vezes são invisibilizadas pela sociedade capacitista ao não perceber a totalidade e complexibilidade das identidades surdas e de outras pessoas com deficiência “[...] a

⁴⁸ O texto não está na íntegra nesta versão para preservar as identidades das pessoas envolvidas no relato. Além disso, esse relato em específico utilizou o nome pré - retificação de documentos, o que posteriormente foi retomado no encontro, no intuito de chamar atenção de como isso também pode ser violento para pessoas trans.

comunidade surda também como minoria, pode não chegar até eles essas informações [...] chegar até o grupo de surdos uma fala sobre o assunto [...] talvez mude a forma com a qual eles tratam as pessoas” (Alicia, 20 de julho, 2024).

Posteriormente falamos sobre como a percepção sobre o outro também diz muito sobre as nossas subjetividades, sobre as lentes que temos disponíveis para perceber/ou não a realidade ao nosso redor.

Então sim, somos um grupo de pessoas negras, mas a gente também é diverso né? Trago isso também porque **essa tem que ser uma das coisas pautadas nas intersecções dentro dos movimentos sociais**, porque se não a gente vai novamente cair naquele espaço. Quando a gente dialoga com pessoas surdas, por exemplo, a gente não consegue perceber aquela pessoa, ou não consegue entender aquela pessoa no total, que é justamente o que faz com que ela seja diferente. Ela não é só uma pessoa negra, ela não é só uma pessoa surda, ela não é só uma pessoa trans, ela é esse conjunto de coisas. Então só pra gente pensar um pouquinho. Gostaria de compartilhar isso com vocês e ouvir também outras pessoas (Andresa, 20 de julho, 2024, grifo nosso).

Na sequência do excerto retomei que o espaço do grupo é um espaço seguro para falarmos e a partir do qual aprendemos com o que é trazido por outras pessoas presentes, o que aparentemente impulsionou novas contribuições. Para registrar que em relação aos outros encontros, neste terceiro a necessidade de intervenção de minha parte enquanto pessoa pesquisadora mediando o encontro foi maior, foi também nesse sentido que retomei o caráter de segurança do espaço. A partir desse ponto, e da retomada dos diálogos frente às pausas, as falas evidenciaram que houveram diferentes reflexões sobre o que tínhamos conversado até o momento.

Eu acho interessante Andresa essa sua colocação sobre a Cisgeneridade, eu não conhecia esse termo e esses estudos né? Mas eu acho que é bem interessante porque a gente enquanto pessoas negras a gente acaba sofrendo durante a vida toda preconceitos inúmeros né? Mas eu acredito que eu enquanto mulher negra cis, heterossexual ainda estou num lugar de privilégio em comparação com as mulheres negras trans, homossexuais ou qualquer outra que foge do padrão estabelecido, e até a gente enquanto pessoas negras acabamos, se a gente não tiver uma desconstrução, um estudo, a gente pode acabar cometer os mesmo preconceitos que a gente sofreu com outras pessoas simplesmente porque são diferentes, como o caso que a Alicia trouxe, as pessoas com deficiência, as pessoas surdas, são sempre excluídas e eles acabam excluindo outras pessoas porque fogem de sua “normalidade”. Acho que é interessante também a gente, eu até vou pesquisar essas teorias, esse transfeminismo como tu falou né? Achei bem interessante, já tinha ouvido alguma coisa do tipo na live da Megg que foi assim, ótima e é uma pessoa maravilhosa pra gente ouvir, daria pra ouvir o dia inteiro. Acho que é bem interessante a gente se ver, a gente mulher cis, como privilegiada também, mesmo estando como mulher negra. Interessante essa outra visão (Zâmbia, 20 de julho, 2024).

Isabela a partir da fala de Alícia sobre o papel normalizador da família em termos de identidade de gênero “[...] não há essa compreensão, porque foram criados por famílias que, de repente, na família sempre foi visto que mulher é mulher, homem é homem e deu” (Alícia, 20 de julho, 2024), amplia a discussão sobre a influência da família no processo de auto identificação e empoderamento. Isabela compartilha um exemplo de sua família⁴⁹, de uma mulher negra retinta mais jovem de sua família que se identifica enquanto lésbica e tem criado outras possibilidades de diálogos a partir deste espaço. Esse exemplo evidencia um recorte geracional, sendo os mais novos responsáveis muitas vezes por levantar essas discussões no ambiente familiar. Andressa Botton, Sabrina Daiana Cúnico, Mariana Barcinski e Marlene Neves Strey (2015) registram que as identidades das sujeitas se relaciona também com a estrutura familiar na qual está inserida, uma vez que a partir deste núcleo familiar são transmitidos crenças e valores, este fenômeno recebe o nome de transgeracionalidade, segundo as autoras. As autoras também evidenciam que as diversas configurações de família “[...] transcende o modelo tradicional e demanda um novo olhar sobre a família contemporânea” (Botton; Cúnico; Barcinski; Strey, 2015, p. 44).

Sem demora, trouxe para o encontro as contribuições de Arianne Senna sobre a solidão das pessoas trans, em específico em seu trabalho das travestis negras periféricas, [...] ela vai falar que essa solidão não pode ser pensada só como uma solidão em termos afetivos [...] ela vai dizer que essa solidão também é familiar, também é escolar porque a escola exclui essas pessoas muitas vezes [...]” (Andressa, 20 de junho, 2024), além disso Senna (2021) registra solidão em acesso à saúde e à moradia⁵⁰. Na sequência passo a palavra para Oxum, que havia levantado a mão demonstrando interesse em contribuir com a discussão e acrescenta as violências que são, as causas das diversas formas de solidão. Vale dizer que Oxum foi a única que se definiu enquanto mulher cis no formulário e suas reflexões e auto identificação são reflexos de trabalhos desenvolvidos com a juventude.

[...] a gente vai se humanizando nessas discussões, nós sempre ficamos num lugar muito, nesse lugar muito desumano de não se olhar pras nossas subjetividades, pras nossas fragilidades, **é um espaço muito violento esse espaço das solidões, porque não é simplesmente uma solidão relacional, é uma solidão existencial. É o teu existir que é muito solitário. E construindo**

⁴⁹ O relato não foi inserido neste texto como citação para respeitar o sigilo das pessoas presentes.

⁵⁰ Ver 2.3.1.3 A norma cisgênera como categoria de análise.

as redes e as discussões procurando, resgatando nossa humanidade e fazendo essa reafirmação. Nós estamos aqui, nós sentimos diferente, nós performamos diferente e precisamos ter legitimadas nossas performances né? (Oxum, 20 de julho, 2024, grifo nosso).

Também foi Oxum quem pontuou ser um debate novo, que estamos fazendo por estarmos num contexto de pós graduação iniciando essas discussões, discordei e questionei sobre as discussões serem realmente novas ou se assim como muita coisa registrada, pensada, organizada e escrita a partir de outros corpos, que apresentam reflexões que pautam o padrão CISTêmico, escrito por corpos dissidentes também não são marginalizadas. Seguimos, Oxum e eu dialogando, ela insere a importância de fazermos essa discussão também em espaços que já fazem um debate racializado, para que os espaços ocupados por nós possam também acolher as diferenças e produzir conhecimentos considerando as diversas subjetividades presentes. Nesse sentido, como trazido por Oxum é necessário enegrecer os debates de gênero e sexualidade. “[...] Tu falou na questão da solidão eu falo muito na questão das violências [...] dentro do sistema de saúde, a própria discussão de gênero como que a gente compreende e faz as distinções entre gênero, sexo biológico, os papéis que são impostos a cada um” (Oxum, 20 de julho, 2024).

[...] retomo ali a ideia do quadro que é esse olhar nos olhos e permitir perceber o outro, claro que a gente vai ter os nossos filtros, as nossas subjetividades, mas o quão é importante a gente refazer alguns percursos né? Fiquei pensando que a Oxum falou da Buba, acho legal dizer também que hoje em dia a gente se refere as pessoas como intersexo, então pra compartilhar isso com vocês (Andresa, 20 de julho, 2024).

O excerto acima veio como uma lembrança para inserir que além dos exemplos e situações compartilhadas com parentes e amigos das sujeitas presentes, também foram compartilhados situações de representação na mídia, exemplos marcados a partir das contribuições de Oxum e Imani que possibilitaram outros diálogos, como o representado no excerto que possibilitou dizer da mudanças de termo para as pessoas intersexo. A discussão sobre os termos utilizados nas identidades de gênero e sexualidades poderia ser tema de um outro encontro, pois pareceu um interesse e também dificuldade para algumas pessoas que estiveram presentes, como fica evidente no excerto que segue: “[...] na comunidade que eu convivo, como diz até pode estar desatualizado os termos, não sei os termos corretos a gente é heterossexual, homossexual, lésbica, a gente fala gay e são os termos mais conhecidos assim pra mim” (Imani, 20 de julho, 2024). A fala de Imani nos leva a questionar quem acessa esses debates? O que pode significar não estarem presentes nas escolas, universidades, entre outros

espaços que são concebidos como espaços de formação? Nesse sentido, houve também uma discussão do papel normatizador das instituições de ensino, especificamente aqui da universidade, para manter ou transformar os padrões que, como vimos, caracterizam os lugares e hierarquizam corpos, que desviantes das normas são alvos de diversas violências.

[...] a gente conversou bastante sobre sermos pessoas negras porque de certa forma a gente pensou sobre isso, né? Mas muitas vezes a gente não é convidado a pensar sobre a cisgeneridade. E esse é o convite que eu deixo pra vocês também hoje né? Porque a partir desse espaço, a gente vai percebendo que também é um lugar construído. Ninguém pergunta quando foi que tu se assumiu cis, porque justamente é isso que a gente tem posto como padrão [...] perceber esses processos perpassa também as lentes que a gente tem dentro dessas diversas subjetividades que somos (Andresa, 20 de julho, 2024).

Após as contribuições de Imani, para aproximar das contribuições quem ainda não havia falado, voltei a tratar das maternidades negras, pensando agora através das expectativas sociais sobre a maternidade e das relações entre autoestima e empoderamento das novas gerações. Aqui é importante registrar que Amélia Houston e Iara participaram do segundo e terceiro encontros e na ocasião chegaram após a discussão, “[...] só quem é médium de Umbanda sabe como é que é trabalhar na sexta e no outro dia ter que acordar cedo é complicado (Amélia Houston, 20 de julho, 2024), o que promoveu uma quebra, considerando que a ideia era relacionarmos as maternidades com o que havia sido discutido até o momento no encontro. Neste sentido, voltar a falar de maternidades foi uma estratégia adotada no momento para seguir com os diálogos, o que também modificou a dinâmica do encontro, que a partir deste momento foi necessário uma intervenção de minha parte pouquíssimas vezes, o contrário do que havia ocorrido neste encontro até o momento, o que pode evidenciar desconfortos e cautelas, dentre outras coisas, a partir dos temas tratados anteriormente.

Nesse ponto Amélia Houston trouxe contribuições para pensarmos as maternidades solas e a hipersecualização dos corpos negros “[...] eu faço parte de uma estatística muito em alta no Brasil que são as mães solas que a maioria é negra, e eu faço parte dessa estatística porque a gente passa pela situação de hipersexualização” (Amélia Houston, 20 de julho, 2024). Na esteira de pesquisar o excerto, Janaína Rodrigues Feijó (2023), a partir de sua pesquisa intitulada mães solo no mercado de trabalho, evidencia que em dez anos (2012-2022) o número de mulheres mães solas no Brasil passou de 9,6 milhões para 11,3 milhões. Além disso, a pesquisa evidencia que 90% das mulheres, nesta situação são autodeclaradas negras (pretas e pardas), “[...] ninguém que assumir filho de preta, a maioria não quer assumir filho de preta (Amélia Houston, 20 de julho, 2024). Vale lembrar que o

termo mãe solo não diz respeito somente a ausência de cônjuge, mas considera os desafios, as redes de apoio e as responsabilidades das maternidades.

Essa realidade está relacionada com a construção histórica de estereótipos que hipersexualizam as mulheres negras. Importante pontuar que estereótipos e discriminações são perpetuados na sociedade brasileira também através de “piadas” e a isso, Kilomba nos lembra que “[...] piada é mais do que uma narração; ela se torna uma experiência em si” (Kilomba, 2019, p.136). Pontualmente, podemos inserir dois estereótipos: a doméstica e a mulata. “[...] O termo “doméstica” abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural” (González, 2020, p. 36) como resultado, a permanência do imaginário social da mulher negra em lugares de servidão, como ficou evidente a partir das falas desde o primeiro encontro. “[...] Já o termo “mulata” implica a forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada “produto de exportação”, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais” (González, 2020, p. 36). Ao pensarmos a figura da “mulata” González (2020) retoma a influência do embranquecimento nas violências:

[...] O ditado “Branca para casar, mulata para fornicar e negra para trabalhar” é exatamente como a mulher negra é vista na sociedade brasileira: como um corpo que trabalha e é superexplorado economicamente, ela é a faxineira, arrumadeira e cozinheira, a “mula de carga” de seus empregadores brancos; como um corpo que fornece prazer e é superexplorado sexualmente, ela é a mulata do Carnaval cuja sensualidade recai na categoria do “erótico-exótico” (González, 2020, p. 154).

A partir do excerto de González (2020) e das partilhas neste terceiro encontro, é possível afirmar que mesmo com as percepções de melhoras resultante de anos de resistência, transformação e resgate sobre o negro na sociedade brasileira feito pelos movimentos sociais negros, ainda é evidente como há uma pluralidade de violências cometidas com pessoas negras, em especial as mulheres negras. No que tange às maternidades, o que seguiu no terceiro grupo evidenciou que a tentativa de escapar do estado racista influencia na criação de pessoas negras “[...] mas esses cuidados que a gente fala, olha tu não sai correndo na rua, porque ele é um menino negro, pode acontecer alguma coisa” (Imani, 20 de julho, 2024), [...] infelizmente ainda hoje a gente tem essa premissa. Não corre, não anda de capuz, se mandar parar tu para, já levanta as mãos pra ver que tu tá sem nada. E mesmo a gente tentando encontrar estratégias pra que isso não aconteça” (Iara, 20 de julho, 2024). Neste sentido, pensando a partir das maternidade que iniciamos as discussões sobre as infâncias. Aqui Imani diz sobre a importância de dialogar com as crianças sobre suas auto percepções, tanto para que crianças negras tenham orgulho e se reconheçam enquanto negras, como para

crianças brancas “[...] eu tive que ensinar pra ele, olha teu olho é verde, teu cabelo é castanho claro [...] e a tua cor é branca” (Imani, 20 de julho, 2024). Dessa forma, a fala de Imani evidencia o que foi defendido por Iara no grupo Encruzilhada da (des)construção do conhecimento, a respeito da importância do letramento racial desde as infâncias⁵¹, outras contribuições neste sentido foram “[...] Ela sabe quem ela é, ela usa o cabelo trançado, ela tem a personalidade bem demarcada, [...] eu acho isso muito bonito e de uma certa maneira foi uma contribuição minha por educar ela e sempre mostrar a beleza que ela tem (Isabela, 20 de julho, 2024), “[...] sou a mãe da [nome da filha] e eu fico muito orgulhosa do quanto ela é determinada, empoderada [...] ela se expressa, se manifesta, defende os pontos de vista dela com muita convicção” (Iara, 20 de julho, 2024). Minha contribuição neste ponto, foi sobre como o diálogo e educação visando o empoderamento dessas crianças está implicado em perceber essa criança quanto sujeitas pensantes sobre seus lugares sociais que não tem a branquidade como referência no processo, “[...] existe uma construção dessa criança que é pensar o seu lugar sem necessariamente pensar o outro como referência” nesse sentido, parece possível afirmar que esses movimentos de educação compartilhados pelas mulheres mães neste são movimentos decoloniais.

Também é importante destacar o caráter transgeracional, mas dessa vez refletido nas mulheres negras participantes do grupo em relação a suas criações a exemplo “[...] algo que eu não tive, claro por talvez por falta de conhecimento dos meus pais, mas a gente não tinha isso” (Isabela, 20 de julho, 2024), “[...] nós tínhamos que se virar usando pente de ferro, quantas de nós não usou pente de ferro? [...] Hoje elas [as crianças] podem se empoderar [...] Hoje elas chegam com o peito estufado, quem é que vai bater com uma pessoa com a auto estima elevada” (Amélia Houston, 20 de julho, 2024). Neste sentido, fica evidente a necessidade e orgulho de discutir com as crianças questões de identidades, especificamente aqui racialmente, pois isso impacta diretamente nas construções de suas personalidades e resistências frente às violências que chegam aos seus corpos, “[...] é importante toda a caminhada que eu já fiz agora que faz com que a minha filha pelo menos ela tenha o discernimento e ela tenha argumentos para combater esse tipo de situação que ela se sinta desconfortável ou discriminada de alguma forma” (Iara, 20 de julho, 2024).

Na sequência ainda sobre infâncias, houve uma discussão sobre a forma como as crianças percebem e tratam as diferenças, Amélia Houston defendeu que as crianças nos ensinam a não julgar previamente as pessoas “[...] a criança não importa que raça ou classe

⁵¹ Se precisar, voltar em 3.2 Encruzilhada da (des)construção do conhecimento.

social, nada pra ela não importa nada, o que importa é o teu ser, o que tu carrega dentro de ti. E a gente tem que ter muito isso da criança em nós” (20 de julho, 2024), neste ponto, Iara concordou parcialmente, uma vez que segundo ela, as crianças também sabem ser cruéis a partir do momento que em suas casas têm contato com perspectivas preconceituosas “[...] as crianças têm essa questão da aceitação, mas quando elas vêm de casa já vivenciam essa questão do preconceito em casa, elas entram solando pra arrasar” (Iara, 20 de julho, 2024). A partir dessas ideias Oxum também se somou à discussão, evidenciando que a bondade ou maldade “[...] é uma discussão filosófica, há uma corrente que diz que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe e há uma corrente que diz que o homem é lobo do homem, ainda não há um consenso” (20 de julho, 2024).

Um tema que veio na discussão de infâncias, por se relacionar com a ideia de família, foram os relacionamentos, porém, diferente do trazido no segundo grupo, para dizer dos relacionamentos afrocentrados, neste encontro, foram compartilhadas algumas preocupações dos casais interracialis, fato que evidenciou em algumas situações a necessidade de trazermos para discussão a ideia de negro (pretos e pardos), a autodefinição bem como algumas coisas implicadas neste processo. Aqui Oxum foi quem deu a letra, cirúrgica evidenciando que Raça é um conceito político enquanto preto e pardo são cores, dizem a respeito da nossa pele e foi forjado estrategicamente pelos movimentos negros.

[...] Quando eu me apresento eu sou uma mulher negra, porque eu me reconheço dentro da comunidade é um conceito político, é uma estratégia política me autodeclarar como negra, mas eu sou uma negra de pele, de cor clara. Eu já fui questionada porque eu me apresento assim e eu sempre reafirmo isso, pra gente não perder as nossas políticas, os nossos avanços políticos e de direitos no Brasil foi graças a essa conceituação e a Andresa que é do movimento negro sabe o quanto essa luta foi árdua pra gente firma. Se hoje a gente afirma que a gente é a maior parte da população brasileira é porque nós somamos pretos e pardos né? O percentual retinto, o percentual de pele da Amélia Houston no Brasil é menor, então a gente precisa ter essa afirmativa. **Mas a gente também precisa ter consciência que nem toda pessoa de pele preta, de pele parda é negra. A gente precisa ter esse cuidado e a gente precisa fazer essa afirmação e essa disputa que é uma disputa de narrativa também. A gente precisa manter essa unidade e trabalhar com as nossas crianças** (Oxum, 20 de julho, 2024).

A fala de Oxum, entre outras coisas, me remeteu à música Kanye West da Bahia de Baco Exu do Blues, especificamente dos versos “Ser preto não é só ter pele/ Coisa que joalheiro entende/A minha cultura é minha febre/Eu sou a explicação pra quem não sente” (Bluesman, 2018). Isso posto, essa relação é possível no sentido de que ambos excerto evocam o senso de pertencimento e identificação com elementos culturais, retomo “[...] nem toda pessoa de pele preta, de pele parda é negra” (Oxum, 20 de julho, 2024), uma vez que

essas pessoas podem reproduzir, a partir de suas criações na sociedade racista em que vivemos, concepções da negritude como algo depreciativo. O que como vimos desde a discussão sobre infâncias, pode acarretar baixa autoestima, o não conhecimento das ferramentas de enfrentamento e a desvalorização/ desconhecimento da luta histórica forjada pelas nossas ancestrais. Nesse sentido, a auto identificação enquanto pessoa negra é um ato político, que demanda organização coletiva frente às mazelas ao qual somos submetidos diariamente. Em outras palavras, a autoidentificação quando parte da consciência sobre ser negro no Brasil demanda coletividade para enfrentamento e proposição buscando mudanças “[...] A autodeclaração é extremamente importante e a gente precisa ter clareza dessa autodeclaração desse potencial que além de estético é político, é organizativo e uma forma de sobrevivência e de resistência (Oxum, 20 de julho, 2024), as palavras de Oxum encontram as palavras de Sueli Carneiro quando a autora defende que “[...] Este objetivo estratégico não é outro, senão a mudança das condições materiais da população negra, pois o que move a ação política é o desejo de mudança. E isso exige ir ao encontro do nosso povo” (Carneiro, 2002, p. 213) é também neste texto que a autora enfatiza a necessidade da juventude negra retomar os clássicos para aprender com as tecnologias criadas por nossos ancestrais⁵², uma vez que “[...] nossa responsabilidade histórica é responder aos desafios que estão colocados, através de uma expressão política que represente os anseios do povo negro desse país. Este é um desafio político fundamental para a militância negra no presente” (Carneiro, 2002, p. 215).

A gente faz avanços sim! Nós sermos, como a gente celebrou esses dias, uma mesa com seis mestras negras, é um avanço enorme é a realização do sonho de Beatriz [Nascimento], do sonho de Lélia Gonzalez, de tantas outras acadêmicas. Ao mesmo tempo, a gente tem que compreender que a cada passo que a gente avança há uma estrutura que avança sobre nós. Essas discussões que a gente faz e firma alguns pontos é extremamente importante. E ter pessoas como a Amélia Houston trabalhando com crianças, esses dias eu conversava com a Lizzie de quanto é importante para nossas crianças nos verem, sabe? ter essa compreensão, ter essa referência em nós. Para além de uma referência de televisão, que também é importante, pra além de uma referência em lugares públicos, a referência no dia dia (Oxum, 20 de julho 2024).

⁵² Nunca fizemos um exercício efetivo de avaliar a potencialidade política do Quilombismo de Abdias do Nascimento. Esquecemos as lutas de libertação dos países africanos, não nos inspiramos nas teses de Kwame N’Krumah, de Amílcar Cabral, de Agostinho Neto, de Patrick Lumumba. Perdemos a perspectiva expressa na tradição pan-africanista. Deixamos de nos fazer muitas perguntas: em termos organizativos, há algo a aprender com o Congresso Nacional Africano – CNA – da África do Sul? O pensamento de Steve Biko responde a alguma dimensão da luta racial travada no Brasil? O pensamento de Malcolm X pode aportar alguma contribuição à luta dos negros brasileiros? E o movimento de direitos civis, liderado por Martin Luther King? Deixou lições que interessam ao nosso processo? Se não é a nossa história de lutas, quem, ou o que informa hoje a nossa prática política? (Carneiro, 2002, p. 214).

Nesse sentido, falamos na sequência sobre a importância de outros olhares e de outras ferramentas teóricas para ampliar nossas perspectivas analíticas e desnaturalizar algumas violências. Retomamos também a ideia de aquilombamento a partir dos ensinamentos de Beatriz Nascimento ([s/d])⁵³, também falamos sobre os ensinamentos de Cida Bento (2022) com relação à branquitude [...] o que a gente vê são muitas pessoas dizendo que são anti racistas mas na prática a gente não vê ação. Então só acreditar que se é, não é possível pra que de fato seja (Andresa, 20 de julho, 2024).

Retomando, as discussões provenientes deste terceiro grupo focal possibilitaram partilhas para pensar nossas subjetividades e também nossas performances. No referente às subjetividades ficou evidente como os acontecimentos supracitados influenciaram na formação das identidades das sujeitas presentes, e portanto, impactam também nas construções de suas intelectualidades. A partir do material utilizado para construir a proposta deste encontro, retomamos os feminismos que apareceram como resposta no primeiro formulário para inserir as discussões referentes a gênero e sexualidade, que em certa medida pareceu desconfortável e por outro lado, foi pontapé para questionar a cisgeneridade que é marca comum nas participantes. Falamos de violências e solidões, das maternidades negras ao passo que falamos também das potências das novas gerações e da importância da juventude estabelecer cruzos de conhecimento com o passado para aprender com os que vieram antes de nós.

⁵³ Se preciso ver 3.2 Encruzilhadas da (des)construção do conhecimento

4 ANÁLISE (?)

Certa feita as partilhas para informar e aproximar da/a leitora as movimentações que ocorreram nos grupos focais, que integram o corpus de análise desta pesquisa, há que se costurar algumas palavras para seduzir o olhar analítico a ponto que haja uma relação entre atenção (Peirano, 2014) como educação (Ingold, 2016) e experiência (Bondía, 2019). O pontapé inicial para o que se encontra a seguir foram os temas tratados nos grupos focais, para os quais lancei mão de cores para me ajudar na organização, esse momento é compreendido como a segunda etapa de organização, a primeira foram as transcrições dos encontros.

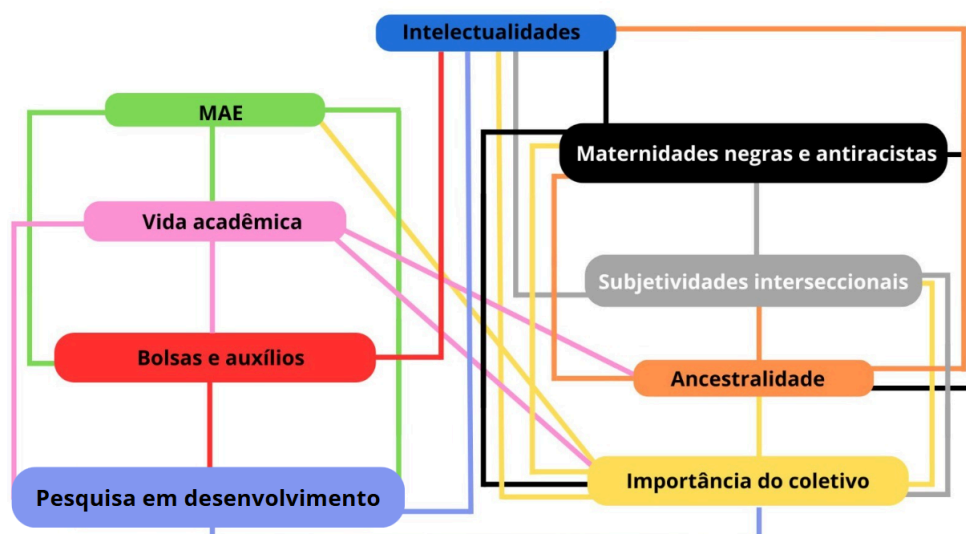
No que se refere às transcrições, cabe dizer dois movimentos foram necessários para finalizar esta etapa. Uma vez que os grupos foram transcritos manualmente, cada grupo demandou cerca de oito horas para ser transcrito, esse primeiro ciclo ocorreu entre os grupos focais, o que ajudou, entre outras coisas, a pensar e organizar as propostas para os grupos seguintes. Na continuidade, após todos os grupos focais retornei a gravação dos encontros e as transcrições a fim de descortinar possíveis incongruências entre gravações e transcrições. Finalizados os dois movimentos, após os grupos focais prosseguimos para a etapa de cores.

Voltei às transcrições dos grupos focais atentando aos temas emergentes, cada tema recebeu cores para representá-lo, conforme ia avançados nos grupos, novas cores iam surgindo ao passo que as anteriormente estabelecidas iam se repetindo. Neste sentido, a atenção teve um papel crucial para perceber os temas, bem como posteriormente relacioná-los. O excerto que segue é um fragmento do diário de campo e registra a escalada deste processo.

Agora estou no início do segundo encontro, é bem possível que surjam outras cores e é necessário atenção para perceber as cruzas e diálogos entre as cores. Entre as cores ou o que elas estão tentando organizar? Para não cair na armadilha de cores como categorias fixas. (Trecho do diário de campo 2024)

Decorrente desse movimento, foram totalizadas ao final dos três grupos nove temas e cores, sendo eles: MAE; Vida acadêmica; Bolsas e Auxílios; Pesquisa em desenvolvimento; Importância do coletivo; Ancestralidade; Subjetividades interseccionais; Maternidades negras e antirracistas e Intelectualidades, como é possível verificar na imagem abaixo:

FIGURA XV - Temas emergentes dos encontros a priori



Fonte: Elaborado pela autoria a partir dos temas emergentes dos grupos focais (2024)

Posteriormente a partir do desafio de escrita da análise, os temas foram reorganizados a partir da frequência de ocorrência nos grupos focais. Nesse sentido, os temas menos recorrentes foram: Bolsas e Auxílios e Sequência na vida acadêmica, cujas discussões foram pontuais no grupo focal conhecer e reconhecer. Além disso, o tema subjetividades interseccionais passou a ser subjetividade/performance a partir das aproximações e discussões feitas no terceiro grupo focal (subjetividades). Também houve mudança na nomeação do tema relativo a maternidades negras anti racistas, uma vez que a partir das discussões sobre maternidade ficou evidente, nas falas das mulheres que ajudaram na construção desta pesquisa, o compromisso com uma educação anti racista, desta forma para evitar redundâncias esse tema passou a ser tratado como Maternidades Negras. Ainda ao tema Intelectualidades, acrescentamos a palavra Negra para enfatizar o recorte desta pesquisa. Como resultado da reorganização restaram sete temas, sendo eles: 1. MAE; 2. Pesquisa em desenvolvimento; 3. Importância do coletivo; 4. Ancestralidade; 5. Maternidades Negras; 6. Subjetividade/Performance e 7. Intelectualidades Negras. Como é possível observar na imagem abaixo:

FIGURA XVI - Temas em cores e possíveis relações a posteriori



Fonte: Elaborado pela autoria a partir da reorganização dos temas emergentes dos grupos focais (2024)

Vale explicitar que as linhas estabelecem uma relação mútua, para citar um exemplo a importância do coletivo repercute na Ancestralidade, bem como a Ancestralidade repercute na Importância do coletivo; Ancestralidade repercute nas Maternidades Negras bem como as Maternidades Negras repercutem nas Ancestralidades e assim seguidamente. As linhas que indicavam as relações na imagem Temas emergentes dos encontros a priori, foram substituídas por linhas pontilhadas para facilitar a compreensão da imagem, porém vale dizer que há relações entre temas que não estão em sequência na imagem acima, a exemplo Maternidades Negras e Intelectualidade; Importância do Coletivo e Subjetividade/Performance. Outra ideia que nos importa aqui, são os números constantes na imagem Temas em cores e possíveis relações a posteriori, cujo objetivo é facilitar a organização e a comunicação das relações em formato de texto, como veremos na sequência.

Sendo assim, após voltar aos encontros e com os temas evidentes, foi possível retomar os objetivos desta pesquisa na tentativa de respondê-los. Isso posto, com relação ao objetivo geral é possível, a partir dos cruzos realizados nesta pesquisa, inferir que dentre os impactos do MAE nas intelectualidades negras estão (1-7) na: possibilidade de retorno para a universidade; Confluência de pesquisadoras negras e pesquisas comprometidas com o coletivo; Transmissão de códigos, símbolos e comportamentos relativos ao ensino, pesquisa e extensão. Constatções que não se restringem as intelectualidades negras porém se pensarmos que os saberes que circulam no programa são majoritariamente organizados a partir de produções canônicas⁵⁴, podemos a partir dos grupos discutir sobre o acesso a outras formas de

⁵⁴cânone será compreendido aqui em movimento de aproximação às reflexões sobre o cânone literário, neste sentido pode ser compreendido como textos “[...] julgados valiosos e dignos de estudos e comentários –, cuja

pensar e construir conhecimentos. Desta forma, neste contexto emergem formas de driblar o epistemicídio (Carneiro, 2005) e estabelecer diálogos com ensinamentos outros a partir das brechas deixadas pela modernidade/colonialidade. Para isso trataremos da relação MAE, Importância do coletivo, Subjetividade/Performance e Intelectualidades (1-3-6-7).

Dentre os movimentos que têm sido feitos como alternativas para acessar outras produções, podemos citar as formações das bancas de qualificação/defesa e coletivos/grupos de pesquisa. Retomo Santos (2022) para questionar quais são os corpos previstos como intelectuais neste espaço? Como resposta, considerando as relações com epistemicídio, podemos afirmar que as bancas de qualificação e defesa têm sido pensada pelas sujeitas negras que participaram da construção desta pesquisa como momento estratégico de diálogos com saberes produzidos por intelectuais negros e teóricos dissidentes que são invisibilizados nas bibliografias do programa, visando pluralidade em sua constituição para que outros diálogos possam ser acessados e validados como ciência, isso fica evidente na fala de Imani com relação aos teóricos negros que foram apresentados a ela na qualificação, no compartilhado por Amélia Houston e a possibilidade de utilizar as escrituras e também nos movimentos feitos para desenvolvimento desta pesquisa.

O(s) coletivo(s) e grupo(s) de pesquisa(s) que debruça(m) sobre produções de grupos sub representados na sala de aula do programa e nas bibliografias emergem como redes de apoio. Essas redes são ferramentas importantes de enfrentamento das colonialidades reproduzidas no contexto das universidades e no MAE. Retomo que algumas colonialidades ficam evidentes a partir dos excertos trazidos ao longo do desenvolvimento dos grupos focais e explicitam disputas existentes nesse espaço e que foi comum durante esta investigação a necessidade de (re)existir e criar mecanismos de vigília para que pesquisas que tratem sobre negritude, gênero entre outros marcadores de diferença não sejam tratadas como standard nesse contexto, ao passo que não há mecanismos para expor e enfrentar as violências que acometeram as sujeitas que ajudaram na construção desta pesquisa. Neste sentido, a presente pesquisa ganhou nos grupos um caráter de instrumento de avaliação, diálogo e acompanhamento tanto das discentes quanto das egressas participantes, por ter sido ao longo dos encontros constituído enquanto espaços seguros de discussões.

função de legitimação é amparada pelo arquivo, pelo museu, pela enciclopédia, pelas antologias, e por outras instituições sociais de memorização” (Araújo, 2011, p. 417). Ainda o autor destaca algumas funções do cânone sendo elas: “[...] a provisão de modelos, ideais e inspiração; a transmissão da herança intelectual; a criação de marcos comuns de referência; o intercâmbio de favores – quando os próprios escritores se colocam no cânone e incluem também seus pares; a legitimação de uma teoria; a historicização; a pluralização, abrindo-se espaço à diversidade cultural” (Araújo, 2011, p. 419).

Importante ressaltar que todas as participantes dos grupos focais já tinham distintos graus de relações, isso fez com que no primeiro encontro fosse desnecessário apresentações, o que ampliou o tempo para tratarmos das experiências nos contextos acadêmicos. Se por um lado, a autoidentificação como negra pelas pessoas envolvidas nesta pesquisa é um ato político a partir da qual emergem organizações coletiva visando resistir frente às violências e reivindicar ambientes menos agressores para as próximas gerações de discentes negros no programa, por outro, pode indicar a carência de ambientes que discutam e acolham pessoas negras no programa, uma vez que as sujeitas participantes se conheciam a partir dos poucos espaços existentes que respeitam os conhecimentos produzidos por elas e pautam temas que estão relacionados aos interesses de pesquisas.

Nesse sentido, foi possível perceber ao longo dos grupos, relatos que apontam o funcionamento do dispositivo de racialidade (Carneiro, 2005), seja nos ambientes de trabalhos ou mesmo nas salas de aula que as sujeitas ocupam ou ocuparam. O que nos leva a discussão sobre qualificação e legitimação das falas, que também é transpassada pelo dispositivo de racialidade, uma vez que ao expor seus conhecimentos às pessoas negras são constantemente descredibilizadas, ao passo que sujeitos com marcadores de prestígio e privilégio como a branquitude e cisgeneridade têm seus discursos legitimados. Essa legitimação ocorre mesmo que suas concepções e conhecimentos sejam carregados de estereótipos depreciativos nas percepções do outro, o que evidencia uma carga subjetiva presente nas narrativas desses espaços da academia, que são legitimados como produtores de verdade.

Adentrar à universidade, longe de constituir-se em superação dos estigmas e estereótipos, é o momento da confrontação final, no campo do conhecimento, em relação a esses mecanismos que assombram os negros em sua trajetória escolar. Aí a branquitude do saber, a profecia auto-realizadora, a autoridade exclusiva da fala do branco, são os fantasmas que têm de ser enfrentados sem mediações (Carneiro, 2005, p. 123).

Isso posto, é importante registrar que falta a branquitude deste espaço além da auto identificação enquanto branco, a percepção de quanto esse marcador é gerador de privilégios na sociedade brasileira e de desigualdades socioeconômicas. Da mesma forma que falta a percepção da cisgeneridade também como marcador de privilégio. Isso fica evidente nas possibilidades metodológicas apresentadas ao longo do programa, nas bibliografias apresentadas nas salas de aula e nos corpos ocupantes dos espaços contextualizados no programa.

Nesse sentido, vale dizer que há esforços pontuais de algumas docentes do programa em quebrar esse ciclo de invisibilidade, para citar alguns exemplo, tem sido organizado o Ateliê de Pesquisa em Educação, que propõe diálogos interdisciplinares com pessoas de diversos campos das ciências humanas e no encontro de 2023 o tema foi Políticas afirmativas no Ensino Superior e contou com as participações de Tiago Rosa da Silva (Mestre em História/UFPEL), Rafael Rosa da Silva (Doutor em Antropologia/UFF) na mesa intitulada Bagé negra e quilombola, Lins Robalo (Mestra em Ciências Sociais/PUC-RS e Vereadora pelo PT – São Borja/RS) e Matheus Gomes (Mestre em História e Deputado Estadual pelo PSol) para debater A produção de políticas públicas afirmativas no Brasil e Luciano Pereira para discussões sobre Gênero, Sexualidade e Pesquisa em Educação. Em 2024 o ateliê buscou discutir produção de conhecimento em Educação: debates sobre escrita e práticas docentes, nesse sentido conto com as participações de Dênis de Moura Quadros (Doutor em Letras/FURG) para discutir sobre Escrita de mulheres negras gaúchas e Evandro Ricardo Guindani (Doutor em Educação/UFSC) que na ocasião falou sobre a sociologia da Educação na pesquisa sobre ensino e prática docente. Ressalto que em sua maioria, as pessoas convidadas a construção do ateliê são intelectuais negros com importantes contribuições em suas pesquisas, nas atuações públicas e militâncias. Além disso, é possível citar algumas eletivas cursadas ao longo desses dois anos no programa a partir das quais foram possíveis acessar intelectuais negras e trans, porém aqui destaca-se a restrição a linha de pesquisa específica aos debates que deveriam ser incluídos na formação de todes discentes do mestrado, uma vez que os temas trabalhados estão presentes nas salas de aulas e nos diferentes ambientes de atuações profissionais.

[...] Medidas institucionais corporificam relações dinâmicas de conflitos e negociações que envolvem a comunidade acadêmica de gestores/as, servidores/as e estudantes, bem como movimentos sociais organizados por representações dos respectivos segmentos beneficiados (Alencar, 2021, p. 4).

Assim, em termos de form(ação) é necessário um currículo que abranja discussões relativas às identidades, para que talvez fique perceptível que os marcadores de diferenciação não estão presentes somente no outro que se convencionou chamar de diversidade a partir dos padrões estabelecidos como naturais. Santos (2022) também diz sobre a necessidade de mudança no currículo como processo de justiça cognitiva. Esse movimento é importante não apenas para transformar as pessoas que constroem o espaço do mestrado e da academia, mas também para que os profissionais da educação possam “[...] fazer valer a lei” (Iara, primeiro

de julho, 2024) uma vez que culturas afro-brasileira e indígena são itens que compõem as obrigadoriedades no ensino. Isso importa também pois, considerando o caráter transgeracional evidente nos grupos focais, é na escola que muitas vezes temos a possibilidade enquanto educadores de transformar pensamentos hierarquizantes e excludentes de percepção das diferenças, porém para isso é necessário preparo e acolhimento. Neste sentido, dialogamos com o defendido por Luciano Pereira dos Santos (2016) “[...] a escola, como espaço público de formação e socialização tem, ao longo da história, reproduzido as diferenças ao classificar os sujeitos por etnia, sexo e classe social, e contribuído para a manutenção da norma social hegemônica e dentre elas, a heteronormatividade” (Santos, 2016, p. 21), na defesa de que as universidades também tem cumprido seu papel na manutenção da norma.

Tomando emprestadas as contribuições do autor supracitado referente a homofobia, no intuito de ampliar a partir das intersecções e afirmar que qualquer forma de discriminação “[...] se opõe à construção de uma consciência crítica e ao desenvolvimento de práticas orientadas pelo respeito à pluralidade e à igualdade de direitos” (Santos, 2016, p. 36). Desta forma, a inserção de discussões sobre os marcadores de diferenças sociais seriam potentes para enfrentar as colonizações do saber, ser e poder, e fazer da universidade, das escolas e outros espaços a partir dos quais emergem conhecimentos, lugares de fato eticamente comprometido, que respeita as diferenças expressas nos coletivos que os ocupam, além de possibilitar a criação de ferramentas para diminuir as diferenças em termos de acesso e permanência, bem como ferramentas de enfrentamento às violências que ocorrem nesses espaços.

Isso posto, é necessário para os sujeitos a percepção de seus lugares sociais para mirar desde a desconstrução das colonialidades produzidas, a isto parece interessante relembrar o processo de autoconhecimento que o mestrado ganha a partir da fala de Imani e Ryana. Por outro lado, a ausência de discussões neste sentido, também é política, aqui lembro de Bento (2022) no que tange a não caracterização do branco ao longo da história do Brasil e neste contexto específico do MAE, como maioria dentre os docentes e discentes. Essa afirmação sobre a maioria branca ocupando cargos de poder no contexto do MAE é possível a partir dos dados disponíveis no NIDA, como já evidenciado em outro momento desta pesquisa, porém no referente aos docentes, como não foram encontrados trabalhos pontuais que evidenciam esse perfil recorreremos ao censo de 2023 realizado pelo INEP sobre o perfil dos docentes no ensino superior para aproximar as representações na UNIPAMPA. No painel estatístico para comunicar os resultados do censo, foram utilizados os filtros “Fundação Universidade Federal

do Pampa”, em categoria administrativa “Pública” e modalidade de ensino “Presencial” e área do curso “Educação”, com recorte específico do ano de 2023. Como retorno desta busca temos que 89,3% das discentes são brancas, 9,7% preta, parda ou indígenas e 1,0% amarela. Ainda a partir dos dados a plataforma apresenta algumas características do “docente típico” formado a partir das informações mais frequentes, no qual consta que a escolaridade é doutorado, sexo feminino, a idade média é de 46 anos, porém a mais frequente é 55 anos.

Trazer esse perfil é importante para pensarmos as implicações dos corpos nas salas de aulas e refletir sobre os espaços que os corpos ocupam, isso pois como defendido por Ingold (2016) e Ornelas (2019) é nas relações intersubjetivas que somos formados, daí também a importância da co-presença dos corpos no espaço tempo compartilhado nas salas de aula (Rachel, 2019), pensando também a possibilidade de criação de redes de aprendizados (Ornelas, 2019) para transformar as relações de saber-poder e a estrutura. Aqui é importante retomar que o programa tem feito o mínimo (10%) de reserva de vagas para pessoas negras, indígenas e PCDs, como ficou evidente a partir das discussões feitas no grupo focal conhecer e reconhecer. Isso também é projeto político. Por outro lado há na proposta preliminar do Plano Nacional de Pós Graduação de 2024 -2028 o objetivo 1.2 que busca “ [...] ampliar a representação e participação social, étnico-racial, linguística, de gênero e das pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu” (PNPG, 2024, p. 94), cuja estratégia 1.2.2 aponta “Induzir e valorizar a implementação de políticas de assistência e acolhimento dos discentes com necessidades educacionais específicas (necessidades educacionais de surdos, pessoas com deficiência, grupos étnicos como indígenas, entre outros)” (PNPG, 2024, p. 94).

É possível ainda problematizar as ações afirmativas e reservas de vagas restritas aos discentes, o que não garante pluralidade de representação e participação dentre os docentes do programa. Neste sentido, um caminho pode ser as cotas epistêmicas (Carvalho, 2019) para ampliar as possibilidades de diálogos nas pesquisas elaboradas no PPGE, a isso registro diálogo com a estratégias para acesso e conclusão da pós graduação, constante na versão preliminar do PNPG, em específico a 1.2.3 que versa sobre a inclusão de ações para promoção do “[...] acesso equitativo de grupos sub representados no corpo docente atuando na pós-graduação, incentivando que os programas prevejam no seu planejamento estratégico o aumento do índice de diversidade do seu corpo docente” (PNPG, 2024, p. 94).

[...] apesar de sua importância fundamenta, as cotas restritas à discencia podem passar a mensagem sub-reptícia de que agora finalmente jovens negros e indígenas terão a oportunidade de aprender com os brancos o

saber que importa, ou o único saber válido de fato: o saber eurocêntrico. Dito de outro modo, cotas étnico-raciais sem cotas epistêmicas afirmam pela segunda vez e pelo avesso a ideologia da superioridade do saber eurocêntrico moderno (Carvalho, 2019, p. 81).

As considerações acima são importantes uma vez que as instituições são feitas por pessoas e neste sentido, as mulheres negras que ajudaram na construção desta pesquisa, acessam e participam do mestrado acadêmico em ensino ocasionando quebras de ciclos. Essas quebras também podem ser pensadas a partir das relações familiares, porém no que tange o MAE, vale registrar que as quebras a partir de movimentos feitos pelas intelectualidades negras para transformar este espaço, geram deslocamentos e também incômodos mediante reflexões antes invisibilizadas.

FIGURA XVII - QR Code para acessar o vídeo intitulado Análise (?)



Fonte: Elaborado pela autoria utilizando o site QR Code Generator (2024)

Considerando que os pontos supracitados foram capazes de evidenciar alguns impactos do MAE nas intelectualidades negras, a seguir pensaremos sobre os impactos das intelectualidades negras no programa. Para tal tarefa, emerge as relações entre MAE, Importância do coletivo e Intelectualidades Negras (1-3-7). Dentre os impactos das intelectualidades negras no programa de pós graduação em ensino, estão as discussões de temas atuais, com recortes sociais para mirar diferentes contextos relativos à educação e ensino nas diferentes modalidades do ensino na cidade de Bagé, o que nos possibilita estabelecer relações com o objetivo do programa “desenvolver pesquisa de natureza situada, voltada às problemáticas locais e regionais emergentes no campo educacional”. Ainda, ao passo que as produções dessas intelectualidades dialogam com outras formas de construção do saber e são elaboradas por um subgrupo representado no programa, também é possível uma relação com um objetivo constante na versão preliminar Plano Nacional de Pós

⁵⁵ O vídeo também pode ser acessado através do link: https://youtu.be/b-Gr_7Jh6fg

Graduação 2024-2028 “[...] assegurar uma pós-graduação de qualidade, diversa, equitativa, inclusiva e conectada com as necessidades da sociedade” (PNPG, 2024, p. 89).

O impacto das intelectualidades negras no programa também se dá na disponibilidade de suas produções no repositório da UNIPAMPA, bem como aproxima o programa de discussões feitas a nível nacional, uma vez que as produções e diálogos circulam nos meios de divulgação científica do país. Neste sentido, destaco as contribuições de Jardim (2022) e Jacinto (2019), intelectuais que desenvolveram suas produções no MAE e resistentemente voltaram suas pesquisas para a população negra na região, o que ampliou as possibilidades de diálogo desta pesquisa. Além disso, os espaços forjados em colaboração com essas intelectualidades negras possibilitam aquilombamentos, tal qual as relações feitas por Nascimento (2024) e Souto (2020), o que mantém vivo os debates desenvolvidos por essas sujeitas, nos lugares que são/foram ocupados por elas mesmo após conclusão no programa. É possível perceber esses espaços também enquanto quebra da lógica de produtivismo e diálogo sobre os fatores estressores enfrentados na pós-graduação.

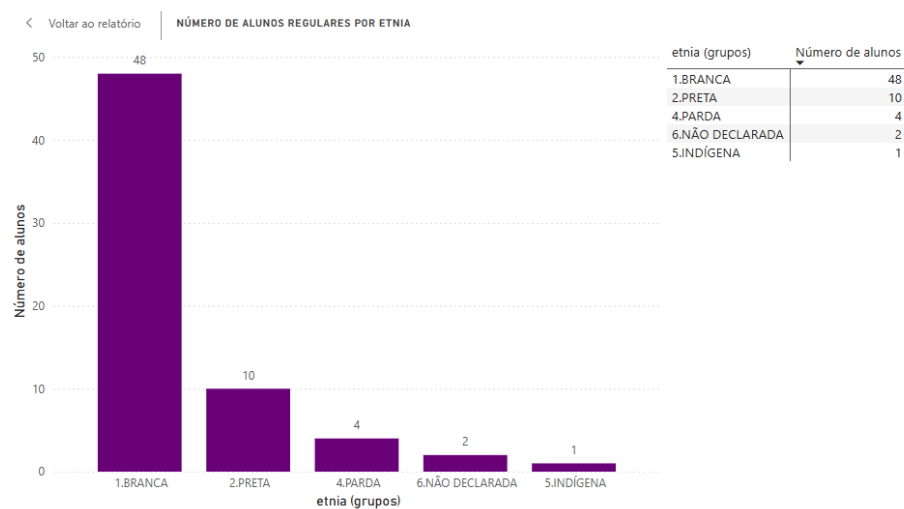
Também é possível dizer das relações que essas sujeitas estabelecem com outras pessoas para divulgação do programa e como isso é fator influenciador para que novas pessoas estejam interessadas no MAE. Destaco que, essa influência ocorreu no meu processo de entrada no mestrado, que se deu primeiramente a partir do meu contato com Ryana e Oxum. Fui procurar Ryana para auxílio na estrutura do pré projeto e Oxum para pensar nas possibilidades de orientações. Ambas neste sentido, para além de participar dos grupos, foram imprescindíveis para que o desenvolvimento desta pesquisa fosse possível, antes mesmo de uma linha sequer ser escrita.

Ainda sobre os impactos das intelectualidades negras no MAE, é possível pensar a relação indireta a partir da atuação dessas mulheres em outros espaços, Cilene a exemplo, compartilha como em seu trabalho tem questionado os materiais didáticos que chegam para análise “[...] tem aí as personalidades negras? Fala aí que não são escravos mas foram escravizados? [...] Porque se essas coleções vão permear os nossos alunos elas tem que, no mínimo, ter essa modificação de pensamento” (Cilene, primeiro de junho, 2024). Esses outros espaços também podem ser as salas de aula “[...] quanto é importante para nossas crianças nos verem, sabe? ter essa compreensão, ter essa referência em nós” (Oxum, 20 de julho, 2024). Nesse sentido, podemos observar como conhecimentos organizados nas produções dessas sujeitas e diálogos estabelecidos nos grupos de pesquisas e fora da academia adentram com as subjetividades/performances dessas mulheres negras outras esferas da educação, acarretando

também no cumprimento do objetivo do programa “Promover a formação científica no campo da Educação, gerando a produção e a socialização de conhecimentos e tecnologias associados a diferentes níveis e modalidades de ensino”.

Na esteira de seguir pensando as relações possíveis que emergiram das movimentações desta pesquisa, retomo na sequência os objetivos específicos que foram: Identificar perfis e pluralidades de pessoas negras discentes do MAE; Conhecer as resistências presentes nas múltiplas atuações profissionais e intelectuais dessas sujeitas e, por fim, apresentar reflexões a partir das minhas experiências ao longo do programa. Tendo em conta as participações nos grupos focais, não foi possível identificar um perfil, uma vez que das 12 participantes dos grupos focais, apenas três são discentes do programa, fato que traduzimos como um alcance insuficiente para evidenciar algumas características, considerando que como apontam dados do NIDA, somos um total de 14 pessoas autodeclaradas negras, como é possível verificar no gráfico abaixo:

GRÁFICO II- Número de alunos regulares por etnia (2024 segundo semestre)



Fonte: Site do Núcleo de Inteligência de Dados Acadêmicos (2024).

Se por um lado a participação nos grupos foi considerada insuficiente para identificar perfis de sujeitas negras discentes no MAE, por outro lado, a partir dos dados disponíveis no NIDA, é possível inferir que a maioria de pessoas negras que ocupam esse lugar de discente são mulheres cis negras heterossexuais sem deficiência. Também foi possível identificar a partir das informações colhidas no formulário “identificação das referências” que essas sujeitas ocupam cargos de poder dentro das instituições que trabalham, registro que entre as

12 participantes, sete (58,33%) desempenham importantes funções na rede escolar da região, como professoras, diretoras e orientadoras educacionais. Além disso, quatro sujeitas (33,33%) trabalham em diferentes espaços na UNIPAMPA, sem restrição ao campus Bagé.

A partir das pesquisas e do partilhado nos grupos focais das pessoas/pelas participantes dos encontros, é possível afirmar que há neste grupo a necessidade e o desejo de transformação nos espaços e estruturas educacionais, seja provando os problemas para efetivação de políticas públicas, trazendo vozes de outras sujeitas negras para o centro da produção científica, apontando dificuldades enfrentadas por cotistas raciais para (re)entrada no mercado de trabalho pós formação acadêmica ou como o caso desta pesquisa, evidenciando que ainda há muito a ser repensado na organização deste espaço do mestrado para que haja de fato a educação seja diversificada, equitativa e colaborativa. Isso sendo posto, podemos estabelecer relação com o apontado por Carvalho (2019), quanto o autor registra a necessidade de intervenção em todos os níveis para descolonização deste espaço e também com o registrado por Oliveira (2014) ao defender que é tarefa das pessoas negras intelectuais o desmantelamento dos conhecimentos produzidos que empobrecem e desumanizam.

11 de Junho de 2024

Ambientação: Na cozinha da minha casa (faltam 10 dias para começar o inverno)

Ontem na aula falamos sobre o texto da Leticia [Nascimento], foi desafiador e um tanto frustrante. É legal ver os ecos da pesquisa, pois de alguma forma ela impacta para que textos como estes estejam presentes [...] Mas como discutir as várias camadas coloniais e pensar descolonização com pessoas que ainda tem resistências em perceber as interseccionalidades em si e nos outros? É interessante discutir e evidenciar ferramentas de desconstrução com pessoas que se beneficiam das marcas de diferença que hierarquizam? (Diário de campo, 2024).

É importante também retomar Vergueiro (2015) com relação ao não questionamento da cisgeneridade, também ocupantes majoritariamente dos espaços na academia. Nesse sentido, retomo os gritos que ecoaram nos silêncios, originados dos emudecimentos de mulheres negras engajadas na disputa por narrativas e por uma sociedade menos desigual, mas que demonstraram constrangimento diante da possibilidade de cruzos para além da cisheteronorma. Ajuda a compreender o que segue, lembrar dos temas Intelectualidades Negras, Subjetividade/Performance, Importância do Coletivo, Pesquisa em desenvolvimento e MAE (7-6-3-2-1).

O que esse momento silente registrado a partir da discussão sobre subjetividades e, em seguida, a estratégia necessária de substituição da pauta possibilita conjecturar sobre as pluralidades existentes nessas intelectualidades? É possível indicarmos uma relação entre os

silêncios e a quebra de permanência da cisheteronormatividade, pautado na visão pré discursiva da binariedade (Simakawa, 2015). Esse silêncio pode ser entendido como única resposta possível, naquele momento, frente a um tensionamento para pensar esses lugares que aparentemente, até o momento, não tinham sido pautados como construções, ao passo que naturalizados. Nesse sentido, podemos inferir que as construções dessas intelectualidades negras também passam pelo processo de adequação às compreensões legíveis socialmente como possíveis (homens/mulheres) e além disso, uma vez que em contato com instituições que transmitem e vigiam a Cisheterossexualidade como norma (família, escola, religião, entre outras) há uma marcação do outro trans, do outro branco, mas ainda há escassez na percepção do privilégio cis transpassado também pelo marcador de negritude, nesse contexto.

Compreendendo a multiplicidade de movimentos sociais, organizações coletivas e também a trajetória acadêmica que fizeram/fazem parte das formações dessas intelectualidades é possível inferir que nesses espaços é presente a ausência dessas discussões, que por consequência limitam as possibilidades de autopercepção, ao passo que reafirma a naturalização da binariedade e cisgeneridade enquanto norma, uma vez que não se discute outras possibilidades existentes.

Considerando que algumas sujeitas já haviam acessado discussões sobre gênero e sexualidade, também é possível inferir que essas discussões quando/se presentes, estavam baseadas em reflexões e conhecimentos de pessoas cisgêneras, isso retoma a necessidade de perceber pessoas trans como produtoras de saberes e “[...] acessar saberes, nesse contexto, significa ter acessos a armas que possibilitam tanto que a vida brote em meio à pobreza, quanto que ela possa ser defendida da morte” (Leal, 2020, p. 65), isso pois, além de pesquisadoras, essas sujeitas como já dito, desempenham papéis importantes dentro da rede de ensino da cidade.

[...] me parece muito pouco vantajoso e até mesmo perigoso, um certo pathos anti-intelectual que vejo crescer nos últimos anos entre diversos setores da sociedade brasileira (mas também a nível global), de ultradireitistas à conservadores, de brancos à pretos engajados na luta anti-racista, entre a supremacia cis e entre travestis. Como se a pura experiência e as narrativas de vida fossem água suficiente para regar a jornada da existência. Como se acessar (outras) instâncias do saber fosse algo essencialmente errado, reacionário, imoral. Como se uma pessoa trans e/ou preta acessando espaços institucionais (universidades, museus, galerias, meios de comunicação) historicamente reservados à cisgeneridade branca estivessem apenas reforçando a sua estrutura e não, também, contribuindo para abalar as mesmas (Leal, 2020, p. 68).

Esses silêncios, portanto, podem ser compreendidos enquanto desconforto frente ao roubo da cisnorma, uma vez que como nos evidencia Leal (2020) é a partir desse aquilombamento das universidades que também ficam evidentes as assimetrias. Mas não só, podem ser percebidas também em outros espaços do cotidiano, como ficou evidente a percepção das sujeitas relacionadas às assimetrias no referente a raça e gênero pensados a partir da binariedade. É importante, contudo, lembrar outros espaços⁵⁶ de formação que transformam e transbordam nossas subjetividades em correspondências, a isso vale questionar quem são as pessoas que estão presentes e ausentes nas nossas andanças? Além de dar pista sobre os saberes que acessamos e deixamos de acessar, as respostas possíveis para esta pergunta, aproxima as contribuições de Senna (2021) sobre as solidões. Essa afirmação encontra as palavras de Leal (2020) quando a autora defende que:

[...] estudamos ouvindo música, lendo, estudamos trocando links de editais entre nós, conversando num bar, lendo num metrô lotado de manhã; estudamos ouvindo histórias de tios e avós em churrascos nas lajes aos domingos; estudamos em museus renomados rindo da mediocridade da arte cishétero branca, e na universidade, trocando olhares debochados entre as nossas durante a aula de um professor uó com sobrenome de rua; estudamos tirando o tarot ou preparando uma guacamole, estudamos lendo os romances de Octávia Butler y ouvindo A Tábua de Esmeralda de Jorge Ben; estudamos fazendo carinho em nossos amigos animais y forjando alianças não-humanas; estudamos plantando manjerição y nos masturbando com dildos de plásticos ou enfiando um cristal de ametista no edy. e/u também estudava quando fugia para a biblioteca y ficava lendo gibis para me proteger do terrorismo cishétero. e/u devo minha vida a esses estudos (Leal, 2020, p. 69).

A tentativa de identificar perfis e pluralidades de pessoas negras discentes do MAE não ocorreu com o intuito de imergir as nossas pluralidades em categorias estáticas, por outro lado, a ideia foi perceber as singularidades a partir das partilhas. Nesse sentido, entre outras coisas, é importante destacar as relações com as Maternidades Negras estabelecidas ao longo dos grupos, para isto falaremos das relações Ancestralidade, Maternidades Negras, Subjetividade/Performance e Intelectualidades Negras (4-5-6-7). Foram nos grupos focais Encruzilhadas da (des)construção do conhecimento e Subjetividades que as partilhar sobre maternidade ficaram mais evidentes e foi ponto para pensarmos as ancestralidades e as infâncias, a partir do qual é possível afirmar, que neste sentido, as maternidades negras se aproximam da ideia de encruzilhada. Explico, “[...] a encruzilhada é ambivalente, não define lado, é o palco de todos os tempos e das possibilidades” (Rufino, 2017, p. 67), isso posto,

⁵⁶ Retomo aqui os quilombos, carnavais, clubes sociais negros, batalhas de rima, dentre outros espaços que apareceram ao longo desta pesquisa que também possibilitam trocas intersubjetivas que (trans)formam as intelectualidades.

parece que as maternidades negras ao passo que aprendem com o espelho d'oxum, ensinam as ferramentas ancestrais para as novas gerações e neste sentido são elos de costumes, ensinamentos e também processos de dor e cura. Retomo que durante os grupos foi possível acessar, a partir das partilhas, narrativas das nossas mais velhas, bem como dos mais novos, esses últimos não só a partir das filiações, mas também de outros componentes da família. Aqui é possível também traçar um paralelo com o caráter transgeracional na formação das intelectualidades que a partir dos cruzos (Rufino, 2019), ou se preferir nas relações intersubjetivas (Ingold, 2016), com os mais novos acessam outras discussões, o que torna possível as relações Intelectualidades Negras, Subjetividades/Performance, Maternidades Negras, Ancestralidade e Importância do Coletivo e (7-6-5-4-3).

Considerando que as relações feitas até o momento dialogam com os dois primeiros objetivos específicos, cabe daqui em diante tecer algumas reflexões a partir das minhas experiências ao longo do programa, assim podemos pensar a relação Intelectualidades Negras, Subjetividade/performance, importância do coletivo e pesquisa em desenvolvimento (7-6-3-2).

Partindo da seleção, na escrita do pré projeto já estavam implicadas o aporte teórico decolonial bem como a proposta de utilizar a autoetnografia para mirar e perceber algumas dinâmicas no contexto do MAE, neste sentido, o espaço tempo inferior a dois anos, disponíveis para realização desta pesquisa possibilitou avançar em leituras e acessar outros conhecimentos e espaços. Dito isso, destaco os desafios de encontrar metodologias nas quais as outras pessoas não sejam percebidas como objetos de estudo, mas enquanto sujeitos que ajudam na construção e indicam as possibilidades. Além disso, a dificuldade de buscar livros, vídeos e diálogos que sequer são compreendidos enquanto ciência, a depender da lógica em jogo. Neste sentido, os saberes dos movimentos sociais foram imprescindíveis também para a criação da possibilidade, bem como desenvolvimento desta pesquisa. “[...] ainda falta ao campo da educação uma discussão mais radical sobre a relação conhecimento e saber, sobretudo na relação entre a ciência moderna e as outras formas de conhecer e pensar o mundo que se desenvolvem para além do Ocidente” (Gomes, 2018, p. 63).

Importante dizer que a partir do pensamento decolonial e também da autoetnografia, não tive o objetivo de registrar palavras para produzir algo que se assemelhe a respostas definitivas. Mas justamente perceber e compartilhar as movimentações e diálogos que foram feitos visando compreender a relação do MAE e as intelectualidades negras, bem como perceber e (re)pensar os conhecimentos aos quais pude acessar. Registro que após os

movimentos desta pesquisa, compreendo que conhecimento “[...] não é construído a partir de fatos que simplesmente estão lá, esperando para serem descobertos e organizados de acordo com os conceitos e categorias que se tem; pelo contrário, este cresce e é nutrido através das relações com outros” (Ingold, 2016, p. 410).

Neste sentido, pude dialogar os saberes cruzados nesta pesquisa em rodas de conversas, seminários e mesas de debates. No que diz respeito aos espaços ocupados visando transformações, também urge a necessidade de destacar as aprendizagens e desafios que surgiram no momento de realizar o estágio em docência orientada, realizado no segundo semestre de 2023, no curso Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, na disciplina de Práticas de ensino em literatura. Experiência a partir da qual juntamente com a professora Vera Medeiros e Suzana (orientadora desta pesquisa) escrevemos o artigo intitulado “Decolonialidade: ações pedagógicas engajadas como possibilidades de (re)pensar as performances em sala de aula” e estabelecer diálogos que apresentasse exemplos de ações e possibilidades decoloniais no contexto da universidade. Há também neste artigo excertos dos diários produzidos pelas alunas da disciplina que comprovam a eficácia no que diz respeito aos saberes dialogados e construídos nas ações pedagógicas. A ideia da performance foi utilizada durante as ações pedagógicas e também no artigo se deu a partir da pesquisa de Rachel (2019), que entre outras coisas, convida ao desafio de horizontalizar os saberes em sala de aula.

Seguindo com o desafio de registrar reflexões ao longo deste processo de pesquisa, alguns excertos do diário de campo foram inseridos ao longo do texto, através das quais é possível afirmar que dentre as categorias da autoetnografia pensadas por Cano e Opazo (2014), às que se aproximam do feito aqui são: a heurística pois ajudou a organizar os processos da pesquisa, a descritiva como é possível observar no terceiro encontro onde o diário de campo registra a mediação com a construção da proposta e a analítica por evidenciar reflexões sobre as colonialidades e crítica pois também ajudou no processo de paralaxe autorreflexiva (Rachel, 2019).

FIGURA XVIII - QR Code para acessar o vídeo intitulado In-quiet(ações) da/na escrita



Fonte: Elaborado pela autoria utilizando o site QR Code generator (2024)

A partir dos registros textuais e imagéticos foi possível ampliar as possibilidades de compartilhar os conhecimentos acessados a partir da minha inserção no MAE, e além disso busquei através de fotos, áudios e vídeos proporcionar às pessoas leitoras outras experiências estéticas (Bottura, 2019; Senna, 2021). Para exemplificar, a Imagem I, faz diálogo com a ideia de paralaxe autorreflexiva (Rachel, 2019) e pode auxiliar na compreensão do conceito. Outro exemplo é a cozinha da minha casa, que foi palco de diversas entradas no diário de campo, porém a depender da disponibilidade de tempo e a forma como você se relacionou com este texto, poderá/ou não ter acessado este espaço de outras formas (sons, imagens, cenários e expressões). A utilização dos QR codes ao longo do texto também objetivou promover pausas na leitura do texto para que a pessoa leitora pudesse atentar a outros elementos que perpassa a construção e desenvolvimento desta pesquisa.

A partir da finalização dos grupos focais é possível estabelecer um olhar de distância temporal para falar sobre a experiência (Bondía, 2002) uma vez que iniciamos os grupos com a expectativa de que o processo levaria a lugares interessantes a serem construídos coletivamente, assim, também é possível estabelecer relações com o corpo aberto como defende Maldonado-Torres (2019) através do qual operam as possibilidades mediante o inacabado (Rufino, 2017) para propor ações que visam transformações. Para tal tarefa, mostrou-se necessário estar minimamente disposte a lidar com as encruzilhadas, uma vez que muitas delas foram encontros internos e em alguns casos desconfortáveis.

FIGURA XIX - QR Code para acessar o áudio intitulado Sons da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autoria utilizando o site QR Code generator (2024)

Retomo a dificuldade em elaborar e organizar a proposta do terceiro grupo, pois de alguma forma era esperado a quebra de fluxo que vinha acontecendo nos dois primeiros encontros, a partir disso, diversas inseguranças e medos ganharam espaço nas reflexões.

Dia 18 de julho:

Não sei o que propor para o encontro de sábado. Eu travei de novo.

[...] retomando os materiais tenho sentido necessidade de falar sobre gênero. [...] tenho pensado se tenho me apagado nesse coletivo, composto majoritariamente por mulheres negras, cis, hetero (trecho do diário de campo).

Sou transportado para os escritos de Oxum no formulário “[...] o percurso dessa pesquisa tende a se constituir em um lindo caminho pelo jardim da intelectualidade, e em todo jardim é preciso estar atenta não apenas à beleza das flores, mas também aos perigos dos espinhos” (2023). Retomo a partilha feita por Imani e Angola durante os grupos focais sobre as dores e desafios de acessar narrativas de pessoas negras, uma vez que existem aproximações nas trajetórias que nos transportam a lugares dolorosos em alguns casos. Lembro das correspondências (Ingold, 2016), da necessidade de interrupções da pressa e possibilidade de pausa para o cultivo da atenção (Bondía, 2002). Respiro. Um prazo me engole.

Por mais que essa pesquisa seja sobre intelectualidades, alguns pensamentos ainda me afastam desta compreensão sobre os lugares que habito, minha subjetividade e meu corpo. Enquanto pessoa que prevê futuramente estar enquanto docente em alguma universidade, é perverso perceber como a estrutura é formatada e naturalizada para dificultar o acesso e permanência em espaços de poder a pessoas de grupos minoritários ou minoritarizados politicamente (no caso da população negra). Em outras palavras, foi complexo perceber desde dentro do mestrado, com outras vozes, como as colonialidades impactam as experiências e os caminhos possíveis para construção e validação do conhecimento.

Para exemplificar, no momento da defesa desta dissertação e dos comentários feitos pela banca, ficou evidente que mesmo me colocando enquanto pessoa participante dos grupos focais, deixei de compartilhar as minhas implicações relacionadas às discussões emergentes, o que me aproximou mais do papel de mediação. Esse movimento pode ser também entendido enquanto afastamento a ser questionado em pesquisas autoetnográficas.

Um amontoado de pensamentos NB

Na sala de aula minha presença incomoda, questiona mesmo que eu não fale. Quando falo, raras exceções quando me sinto confortável e percebo a possibilidade de diálogo seguro. Meu corpo fala por si,

constrói discursos. Algumas coisas começaram a ser discutidas após minha chegada, vejo isso como um avanço, mesmo que mínimo (Trecho do diário de campo, 11 de junho 2024).

Poderia tratar aqui também dos impactos que pude trocar com o programa desde a ocupação do espaço enquanto representante discente, mas isso há de ser discutido em outros tempos. Por enquanto os prazos relativos à entrega deste texto me levam a necessidade de escrever as considerações finais, numa tentativa de minimamente estar satisfeito com o que foi construído até aqui. Seguimos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os movimentos iniciais desta pesquisa ficou evidente a invisibilização da narrativa de pessoas negras sobre a cidade de Bagé, por isso a necessidade de contextualização a partir de diálogos contrapondo algumas narrativas e centralizando a discussão a partir de pesquisas com recortes raciais, majoritariamente elaborado por intelectuais negros que problematizam esse apagamento ao passo que fazem emergir outras possibilidades de entendimento nos jogos de poderes implicados desde o surgimento da cidade. Esse movimento foi necessário para pensarmos o contexto onde a UNIPAMPA- Bagé se encontra, casa do mestrado acadêmico em ensino, campo desta pesquisa. A partir do qual pudemos perceber como o programa é marcado por pluralidade nas áreas de formações, tanto dos discentes quanto dos docentes. Neste sentido, recorreremos aos dados do NIDA para perceber características sociais dos corpos, evidentes ao longo desta dissertação, uma vez que os impactos causados nas/pelas intelectualidades negras também implicam os sujeitos que constroem o programa.

Ao propor desenvolver esta investigação sobre como as intelectualidades de pessoas negras, que têm o Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) como ponto comum de suas trajetórias, impactam e são impactadas pelo programa, com aporte teórico decolonial criamos a possibilidade de trazer a universidade enquanto campo de pesquisa para que este trabalho seja também uma força contrária às colonialidades, uma vez que “[...] a luta descolonizadora dos acadêmicos deve começar na academia colonizada (Carvalho, 2019, p. 80)”. Para isso, foram necessários referenciais teóricos, em primeiro momento de intelectuais negros e no desafio de trazer as interseccionalidades para o texto também autoras que questionam o CISTema posto. Isso

evidencia uma quebra epistêmica considerando as colonialidades reproduzidas no espaço da academia também em termos de currículo.

Durante a revisão da literatura, mesmo sem delimitar uma data, as pesquisas que retornaram como resposta foram publicadas a partir de 2015 e uma possível explicação para isso, se dá pela implementação da lei 12.711/2012 (Silva, 2019) que pode ter ampliado os trabalhos acadêmicos em diversos níveis sendo desenvolvidos, pensados a partir de outras perspectivas. Desenvolvem-se então, olhares outros sobre temas já discutidos, sobre novos temas em novos contextos. Silva (2019) registra que houve um aumento no nível de produtividade docente e discente na academia, como uma oxigenação as temáticas de pesquisa “[...] abrindo o leque para novos horizontes e novos questionamentos, sobretudo na forma de fazer ciência deslocada do cânone eurocentrado” (Silva, 2019, p. 77).

A partir dos trabalhos encontrados na revisão sistemática foi possível ampliar os diálogos com relação ao corpo, arte, comunidade e educação. Também, conhecer novos escritos sobre as (in)visibilidade relacionadas aos saberes e as resistências dos movimento(s) negro(s) e além, disso, aproximar as discussões presentes nesta pesquisa do conceito de cisgeneridade e reivindicações do transfeminismo. Foi também a partir da RS que um caminho metodológico foi se mostrando como possibilidade para o desenvolvimento da pesquisa.

A partir do formulário, foi possível perceber que os diálogos e os grupos focais eram viáveis, uma vez que houveram diversas disposições de participação. Além disso, pude (re)estabelecer contatos, resultando uma rede que impulsionou um maior envolvimento com o a pesquisa. Importa registrar também que os grupos focais, além de indicação da banca de qualificação, foi adotado por dialogar com as sugestões que apareceram como resposta no formulário.

A partir do caráter qualitativo e do referencial que embasou esta pesquisa, foi possível uma metodologia inacabada que foi transformada pelas experiências e correspondências. Assim também é possível retomar a pesquisa como processo educativo, a partir do qual voltamos nossa atenção ao contexto pesquisado. Nesse sentido também a autoetnografia teve um papel fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa por possibilitar perceber os “[...] aprendizados em movimento” (Brum, 2023). Também as implicações dos corpos nas trocas de saberes (Ornelas, 2019; Rachel, 2019; Bottura, 2019), no momento de devoração das colonialidades para devolver em forma de ações e também desta escrita.

É possível afirmar que nosso objetivo específico de conhecer as resistências presentes nas múltiplas atuações profissionais e intelectuais das intelectualidades negras no mestrado foi atingido, bem como o de apresentar reflexões a partir das minhas experiências ao longo do programa, ambos relacionados a adequação das ferramentas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa (como diário de campo e grupos focais) e sobretudo com as mudanças de rotas necessárias. Por outro lado, como evidente na seção 4. Análise (?), para o objetivo de conhecer identificar perfis e pluralidade de pessoas negras discentes do MAE, foi necessário recorrer a dados disponíveis no NIDA, uma vez que das participantes dos grupos focais apenas três são ainda discentes do mestrado, isso dá em torno de 21,4% de participação das discentes negras do programa.

Os conhecimentos acessados e produzidos neste trabalho e a forma de compartilhar perpassa o meu lugar enquanto pessoa negra trans não binária que pode a partir da entrada no PPGE enquanto discente, somar ao coletivo e debater temas visando transformações. Essa ideia retoma os registros de Senna (2021) sobre a identificação com as pessoas que ajudaram a construir esta pesquisa, uma vez que isso impacta na segurança do diálogo e outras possibilidades de construções. Por outro lado, nos espaços ocupados durante o desenvolvimento da pesquisa, na lógica da permanência e na ausência de debates, a naturalização da cisnorma parecia não conceber que uma pessoa trans poderia ocupar espaço também dentro da academia e na produção de conhecimento. Como resultado, há uma série de incômodos, expostos nos fragmentos do diário de campo e no desenvolvimento do terceiro grupo focal. Ao tratar de temas pouco discutidos e invisibilizados no contexto onde está inserida, a pesquisa aponta para a ausência de pessoas trans neste contexto, de seus conhecimentos e percepções sobre a sociedade e desta forma, é importante pautar ações afirmativas para pessoas trans, não só na etapa final desta escrita, mas nas práticas ao longo desses dois anos.

Nesse sentido, foi possível compreender que o PPGE carece de debates sobre a cisgeneridade para perceber a importância e a função das ações afirmativas, além de estar disposto a fazer modificações em suas lógicas internas para que minimamente sujeitos ainda lidos como dissidentes possam construir seus conhecimentos desde o MAE e impactar os mecanismos de organização do programa. Importante registrar aqui que a proposta de ações afirmativas para pessoas trans já é realidade em outras instituições federais de ensino superior, como a Universidade Federal de Brasília, a Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Sul da Bahia, Universidade Federal do Rio Grande, Universidade Federal de Santa

Catarina e Universidade Federal de São Paulo, para citar alguns exemplos. Além disso, há o projeto de lei n.º 3.109/2023, cuja autora é Hérika Hilton, pleiteando a reserva de no mínimo 5% da reserva de vagas destinadas a pessoas trans e travestis. Essa proposta também dialoga com a versão preliminar do Plano Nacional de Pós Graduação.

Considerando os dados que foram possíveis acessar sobre o perfil de pessoas que ocupam espaços no PPGE, indicamos como necessário o desenvolvimento de ferramentas para geração de outros dados como profissão, se tem filhos ou não, sexualidade, entre outros. Desta forma, pesquisas futuras podem ser mais elucidativas com relação a esta realidade compartilhada e construída anualmente a partir das correspondências e disputas que emergem dos enfrentamentos (ou não). Ainda seria possível uma discussão sobre o currículo oculto, existente e evidente a partir dos diálogos nos grupos focais, bem como ações para minimizar as violências que ocorrem nesse ambiente da academia. Neste sentido, pesquisas futuras que se detenham nas bibliografias utilizadas também poderão contribuir para evidenciar a necessidade de um currículo plural, ao passo que poderia estabelecer relações com o racismo epistêmico que segundo Dias (2017) “[...] tem sido responsável pela consolidação de campos de saberes altamente higienizados [...] nos quais toda uma racionalidade afro-descendente ou negra é ausente, sub-representada ou estereotipada” (Dias, 2017, p. 6).

Para finalizar, espera-se também que de alguma forma este trabalho dialogue/tensione com/o MAE a fim de abrir espaço para pensar as presenças/ausências, familiar/estranho, certezas/dúvidas, os limites do binário, as inquietudes... entre outras coisas, uma vez que “[...] tanto os processos institucionais de educação [...] quanto às experiências de educação popular, social [...] e antirracista, contruídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos [...] de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora” (Gomes, 2018, p. 25).

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo. Pólen, 2019.

ALENCAR, Alexandra Eliza Vieira. Re-existências: notas de uma antropóloga negra em meio a concursos públicos para o cargo de magistério superior. 2021. **Revista Antropológica**. USP. São Paulo. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/189647/176584>. Acesso em 21 Jan. 2025.

ARAUJO, Daniel Teixeira da Costa. O cânone literário em perspectiva: o caráter político em detrimento do estético. 2011. **Via Litterae**. Anápolis • v. 3, n. 2 • p. 415-434 • jul./dez. 2011.

BARBOUR, Rosaline. Grupos Focais. Porto Alegre. Artmed. 2009.

BICA, Alessandro Carvalho. Uma miragem sobre o processo de formação do município de Bagé no contexto Rio Grandense e fronteiro. 2017. **Estudios Históricos** – CDHRPyB- Año IX – Julio - Diciembre 2017 - Nº 18 – ISSN: 1688 – 5317. Uruguay. Disponível em <https://estudioshistoricos.org/18/eh1832.pdf> Acesso em 11 nov. 2023.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese. (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/pt-br.php>. Acesso em: 15 Set. 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2.ed; 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BERNARDO, Augusto Sérgio dos Santos de São. A lenda e a Lei: A ancestralidade afro-brasileira como fonte epistemológica e como conceito ético-jurídico normativo. **Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade** – UESB. ISSN: 2525-4715 – Ano 2018, Volume 3, número 6, Julho – Dezembro de 2018. Acesso em 19 set. 2024. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/4422/3622>

BISOL, Cláudia Alquati. Estratégias de pesquisa em contextos de diversidade cultural: entrevistas de listagem livre, entrevistas com informantes-chave e grupos focais. **Estudos de Psicologia I**. Campinas. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/YVK8vN6zrs86PSDHpzyvnnh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BLUES, Baco Exu do. Kanye West da Bahia (ft. DKVPZ e Bibi Caetano). YouTube. 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7wwEB2VTFZ4>. Acesso em 19 dez. 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Nº 19. Revista Brasileira de Educação. 2002. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 Out. 2023.

BOTTON, Andressa Botton; CÚNICO, Sabrina Daiana; BARCINSKI, Mariana; STREY, Marlene Neves. Os Papéis Parentais nas Famílias: Analisando Aspectos Transgeracionais e de Gênero. 2015. Revista **Pensando Famílias**. Disponível em <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v19n2/v19n2a05.pdf> Acesso em 09 out. 2024.

BOTTURA, Eleonora Bambozzi, “ **Como é no seu país?**” Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em português língua de acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: Implicações para a formação de professores. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11460?show=full#:~:text=BOTTURA%2C%20Eleonora%20Bambozzi.,Carlos%2C%20S%C3%A3o%20Carlos%2C%202019>. Acesso em: 15 Out. 2023.

BRASIL. LEI Nº 11.640, DE 11 DE JANEIRO DE 2008. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111640.htm. Acesso em 10 ago. 2024.

BRASIL. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em 10 ago. 2024.

BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 10 ago. 2024.

BRASIL. LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em 10 out. 2024.

BRASIL. LEI Nº 14.723, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em 10 out. 2024.

BRUM, Ceres Karam. A Autoetnografia como Processo Formativo em Antropologia: deficiência, percepção e aprendizagem. *Ilha- Revista de Antropologia*. Florianópolis, v. 26, n. 1. p. 69-91. 2024. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/93927/55220>. Acesso em: 10 fev. 2024

CAPES; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; GOVERNO FEDERAL; Versão preliminar do Plano Nacional de Pós Graduação 2024-2028. 2023. Disponível em <https://intranet.capes.gov.br/noticias/10132-capes-abre-consulta-publica-para-plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em 29 out. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-se como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2005. Disponível em:

<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese.1.pdf> Acesso em: 31 Mai. 2023.

CARNEIRO, Sueli. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafio . *CADERNO CRH*, Salvador. n. 36. p. 209-215. 2002. Acesso em 15 out. 2024. Disponível em <file:///C:/Users/Ana%20Carolina/Downloads/18633-Texto%20do%20Artigo-63028-1-10-20060814.pdf>

CARVALHO, Jose Jorge. **Encontro de Saberes e descolonização**: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. 2019. In: Joaze Bernardino Costa; Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2ª. Ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora.

CHANG, Heewon. Autoethnography as method. **Multicultural Education**. Disponível em: https://www.academia.edu/1244871/Autoethnography_as_method. Acesso em: 10 Jun. 2023.

CHAVES, Ricardo. Brizoletas: a campanha pela alfabetização no Rio Grande do Sul na década de 1960. 2019. *Jornal Zero Hora*. Acesso em 19 de set. de 2024. Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/almanaque/noticia/2019/02/brizoletas-a-campanha-pela-alfabetizacao-no-rio-grande-do-sul-na-decada-de-1960-cjrs6w0kt010r01tdvgq9xa6f.html>

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 16 de Out. 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2021. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf. Acesso em: 16 de Out. 2023.

CONCEIÇÃO, Evaristo. A Escrivência e seus subtextos. *In: Escrivência: a escrita de nós*. Org: Constância Lima Duarte e Isabella Rosado Nunes. Ilustrações Goya Lopes. 1. ed. -- Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020. P. 27- Acesso em 19 set. 2024. Disponível

em

<https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; DIALLO, Cíntia Santos; CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Por que cotas para negros e negras na pós graduação? Revista **ensaio e pesquisa em educação e cultura**. 2019.1 / VOL. 06 . Disponível em: file:///C:/Users/Ana%20Carolina/Downloads/POR+QUE+COTAS+PARA+NEGROS+E+NEGRAS+NA+P%C3%93S-GRADUA%C3%87%C3%83O_.pdf. Acesso em: 16 Out. 2023.

COSTA, Andressa Pinto da; VOSS, Dulce Mari da Silva. A arte da capoeira como marca de ancestralidade da cultura africana e afro - brasileira: pela emergência de um currículo plural. **Revista da ABPN** • v. 10, Ed. Especial -Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira –lei 10.639/03 na escola . Maio de 2018, p.770-785. Acesso em: 20 ago. 20204. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/482/524>

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspecto da discriminação racial relativos aos gênero. **Estudos Feministas**. 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4123084/mod_resource/content/1/Crenshaw%202020%20revista%20estudos%20feministas.pdf. Acesso em: 21 de Jun. 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 2016. São Paulo : Boitempo. Disponível em: <http://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/07/Angela-Davis-Mulheres-ra%C3%A7a-e-classe-Boitempo.pdf>. Acesso em: 16 Out.2023.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13 n. 39. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 Out. 2023.

FEIJÓ, Janaína Rodrigues. Mães solo no mercado de trabalho. Blog do IBRE. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/maes-solo-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 9 ago. 2024

FERREIRA, Bia. Desejo Inevitável. YouTube. 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=asEgpwlpASA>. Acesso em 15 ago. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2009. Porto Alegre; Armed. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf. Acesso em: 16 Out.2023.

GASPAROTTO, Alessandra; NUNES, Georgina Helena Lima; MANKE, Lisiane Sias; ALTMANN, Lori. Reflexões a partir do projeto “cotas”: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola. *In*: NUNES, Georgina Helena Lima. **Ações Afirmativas nas Instituições Federais da Região Sul**: o desafio da permanência, avaliação e acompanhamento. Pelotas, 2016.

GENTIL, Viviane Kanitz. Expansão, Interiorização e Democratização de acesso a Educação Superior Pública: o caso da UNIPAMPA. 2017. Tese. Doutora em Educação. Programa de Pós- Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7215/2/TES_VIVIANE_KANITZ_GENTIL_COM_PLETO.pdf Acesso em 18 nov. 2023.

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias Avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. RIL Brasília a. 58 n. 229 p. 11-35 jan./mar. 2021. Acesso em: 19 set. 2024. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11.pdf

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. 2018. Petrópolis: editora Vozes.

GONZÁLEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. 1982. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero LTDA.

GONZÁLEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino americano. Organização: Flávia Rios e Márcia Lima. Zahar. 2020. Disponível em <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em 10 out. 2024

hooks, bell. **Ensinando comunidade**. 2022. Editora Elefante. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Ensinando_comunidade/v5ReEAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1 . Acesso em 31 de Abr. 2023.

hooks, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**. 2015, n.16, p.193-210. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n16/0103-3352-rbcpol-16-00193.pdf>> Acesso em 31 de Mai.2023.

hooks, bell. Intelectuais Negras. 1995. **Estudos Feministas**. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em 21 Jan. 2025.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação** (Porto Alegre). 2016. V. 39. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21690/15179>. Acesso em: 12 Out. 2023.

JACINTO, Luis César Rodrigues. Saberes de resistência, identidades e pertencimentos no sul do Brasil: modos de ser e viver nas narrativas de quilombolas da comunidade de Palmas (Bagé, RS). 138 f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/4748/1/Dis%20Luis%20Jacinto%202019.pdf> Acesso em 6 Out. 2023.

JARDIM, Hélien de Oliveira Soares. *AVozes de Mulheres negras na Umbanda: a educação nos terreiros e comunidades afro-brasileiras na cidade de Bagé (RS)*. 106 f.: il. 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2022. Disponível em <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/7811> Acesso em 6 out. 2023.

JUNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. 2017. (Teses) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf Acesso em: 16 Out. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 2019. Editora Cobogó.

LEAL, Abigail Campos. *me curo y me armo, estudando: a dimensão terapêutica y bélica do saber prete e trans*. 2020. **Cadernos de subjetividade**. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossubjetividade/search/authors/view?givenName=abigail&familyName=Campos%20Leal&affiliation=&country=&authorName=Campos%20Leal%2C%20abigail>. Acesso em 30 out. 2024.

LEÃO, Thiago Marques, IANNI, Aurea Maria Zöllner; GOTO, Carine Sayuri. *Sofrimento psíquico e a universidade em tempos de crise estrutural*. **Em Pauta**. 2019. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/45212/30943>. Acesso em 20 out. 2024.

LIMMA, Alyne Barbosa; VIANNA, Cintia Camargo. *Espelho de Oxum: Localização e centralidade ancestral em olhos d'água, de Conceição Evaristo*. 2020. XI COPENE: Poéticas do existir: escrevivências do povo negro na literatura e em outras artes Acesso em 18 de set. de 2024.

LISBOA, Armando de Melo. *De América a Abya Yala - Semiótica da descolonização*. **Revista Educação Pública**. Cuiaba. v. 23, n. 53/2. 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1751/1320>. Acesso em: 23 Set. 2023.

LÓPEZ-CANO, Rubén; OPAZO, Úrsula San Cristóbal. **Investigación artística en música: Problemas, métodos, experiencias y modelos**. Primera edición: Barcelona. 2014. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Cano_Opazo-investigacion_artistica_musica.pdf. Acesso em: 16 Out.2023.

MAGALHÃES, Célia Elisa A. *Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como locus de investigação*. Veredas Temática: Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares. V. 22 n. 1 - 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27953> Acesso em: 20 de Junho de 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2.ed; 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019

MATHEUS, Marcelo Santos. A produção da diferença: escravidão e desigualdade social ao sul do Império brasileiro (Bagé, c.1820-1870). 2016. Tese. Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Acesso em 7 out. 2024. Disponível em <http://objdig.ufrj.br/34/teses/847452.pdf>

MATTOS, Wilson Roberto de. *Ubuntu*: por uma outra interpretação das ações afirmativas nas universidades. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2.ed; 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019

MELLO, Anahí Guedes de. **Olhar, (não) ouvir, escrever**: uma autobiografia ciborgue. 2019. Tese (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social) Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215355/PASO0498-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 Out.2023.

MÉLLO, Ricardo Pimentel. Corpos, Heteronormatividade e performances híbridas. 2012. Revista **Psicologia & Sociedade**. 197-207. Disponível em <https://www.scielo.br/j/psoc/a/9ywwLKWfTzTmPTJdhR5XTb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 09 out. 2024.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade O lado mais escuro da modernidade. 2017. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 32 n. 94. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 31 Mai. 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de Quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiáspora**. s.d. Acesso em 26 set. 2024. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4408010/mod_resource/content/2/NASCIMENTO-Beatriz_O%20conceito%20de%20Quilombo%20e%20a%20resist%C3%Aancia%20cultur%20negra.pdf

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. Feminismos Plurais. São Paulo: Jandaíra. 2021.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da Ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira. 2005. Tese. Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36895/1/2005_tese_edoliveira.pdf Acesso em 31 Mai. 2024

OLIVEIRA, Evaldo R. **Negro Intelectual, Intelectual Negro ou Negro- Intelectual**: considerações do processo de constituir-se negro- intelectual. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2340/5906.pdf?sequence=1&isAllowed>

=y. Acesso em: 31 Mai. 2023.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **De santa à perigosa**: representações e pagamentos de corpos trans femininos nas artes visuais até o século XIX. In: *Gritarias epistêmicas (re)existências de travestis e mulheres transexuais negras no Brasil*. 2022. Salvador, BA. Devires.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! 2018. **Periódicus**, Salvador, n. 9, v. 1, maio-out. 2018 – Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades Publicação periódica vinculada ao Grupo de Pesquisa CUS, da Universidade Federal da Bahia – UFBA ISSN: 2358-0844

ORNELAS, Ana Cláudia Andrade. **Abrindo caminhos**: jovens mulheres no trânsito entre aprender e ensinar dança. 2019. Dissertação (Mestre em Dança). Programa de pós graduação em dança. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33629/1/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20Ana%20Claudia%20Ornelas.pdf>. Acesso em: 15 Out. 2023.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. Brasileiros possuem uma dívida histórica com as travestis. In: **Gritarias epistêmicas**: [r]existências de travestis e mulheres transexuais negras no Brasil. Org: Megg Rayara G. de Oliveira, Letícia Carolina Nascimento e Jaqueline Gomes de Jesus. 2022. Salvador - BA.

PEIRANO, Mariza Peirano. Etnografia não é método. 2014. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre. Nº 42. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200015>. Acesso em: 15 Out. 2023.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Ficha de Avaliação. 2022. Disponível em https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/bame/files/2024/03/ficha_recomendacao_42046017015_p5.pdf. Acesso em 15 ago. 2024.

PROJETO DE LEI N.º 3.109, DE 2023. Estabelece reserva de vagas para pessoas trans e travestis nas universidades federais e demais instituições federais de ensino superior e dá outras providências. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2304851. Acesso em 10 dez. 2024.

PROJETO INSTITUCIONAL UNIPAMPA. 2009. Disponível em https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2013/04/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AGO_2009.pdf. Acesso em 5 out. 2024.

QUADROS, Claudemir de. Forjando uma pátria nova: a experiência singular das brizoletas no Rio Grande do Sul na segunda metade do século 20 . Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.8, n.1. 2024. Acesso em 19 set. 2024.

RACHEL, Denise Pereira. **Escrever é uma maneira de sangrar** : estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer. São Paulo, 2019. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Acesso em: 15 Out. 2023.

- RIBEIRO, Stephanie. **Relacionamento Afrocentrado não é conto de fadas da Disney.** 2016. Alma Preta. Disponível em <https://almapreta.com.br/sessao/quilombo/relacionamento-afrocentrado-nao-e-conto-de-fadas-da-disney/>. Acesso em 20 no. 2024.
- RODRIGUES, Igor. **Acervo:** galeria de arte. [s.d] Acesso em 26 set. 2024. Disponível em <https://acervogaleria.com.br/igor-rodrigues/>
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas # 1.** YouTube. 2019. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=gatikyv_2mI&t=2s Acesso em 19 out. 2023.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas # 2.** YouTube. 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5qp2N8mIlys> Acesso em 19 out. 2023.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas # 3.** YouTube. 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=R2xeJjnEm8w&t=12s> Acesso em 19 out. 2023.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas # 4.** YouTube. 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0G4ITC4zvRY&t=2s> Acesso em 19 out. 2023.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas # 5.** YouTube. 2019. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=yz25PGU_yZw Acesso em 19 out. 2023.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas # 6.** YouTube. 2019. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=DID_zL26f7E Acesso em 19 out. 2023.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas # 7.** YouTube. 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=w88cU4uYjAU> Acesso em 19 out. 2023.
- SANTOS, Antonio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** [s/d] Ubu. Acesso em 19 set. 2024. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7944144/mod_resource/content/1/Antonio%20Bispo%20dos%20Santos%20-%20A%20terra%20da%CC%81%2C%20a%20terra%20quer-Ubu%20Editora%20%282023%29.pdf
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** 2009. **Revista Lusófona de Educação.** Disponível em: <file:///C:/Users/Ana%20Carolina/Downloads/553-Texto%20do%20artigo-1931-1-10-20090707.pdf>. Acesso em: 16 Out. 2023.
- SANTOS, Camila Matzenauer dos; BIANCALANA, Gisela Reis. **Autoetnografia: Um caminho metodológico para a pesquisa em artes performativas.** 2017. **Revista Aspas**, Vol. 7, n. 2. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/137980>. Acesso em 16 Out. 2023.
- SANTOS, Luciano Pereira dos. **Contribuições de disciplinas de gênero e sexualidade na formação docente inicial e continuada no enfrentamento da homofobia na escola.** 2016. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Mestre em Educação. Disponível em

https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/7866/Dissertacao_Luciano_Pereira_dos_Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 1 nov. 2024.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. o método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. 2017. **Revista Plural**. São Paulo, v.24.1. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972/133158> Acesso em: 16 Out.2023.

SANTOS, Vitailma Conceição. **Virgínia Bicudo e o curso de Psicologia da UFBA: Significações de uma intelectual negra em uma formação “sem cor”**. 2022. Dissertação (Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34769> . Acesso em: 16 Out. 2023.

SENNA, Ariane Moreira de. **A solidão da mulher trans, negra e periférica: uma (auto) etnografia sobre relações socioafetivas em uma sociedade cisheteropatriarcal**. 2021. Dissertação. (Mestrado Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos). Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34369>. Acesso em: 20 Jun. 2023.

SILVA. Alan Souza Pereira; MARSICO, Giuseppina. A cultura acadêmica do sofrimento: será que isso existe? **Estudos de Psicologia**. Campinas.. 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/LfpjhL4xxhhGbXJXvqWmCmQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 nov. 2024.

SILVA, Jovanna Cardoso da; NASCIMENTO, Leticia Carolina. Travestis Negras: parteiras do movimento LGBT. In: **Gritarias epistêmicas: [r]existências de travestis e mulheres transexuais negras no Brasil**. Org: Megg Rayara G. de Oliveira, Leticia Carolina Nascimento e Jaqueline Gomes de Jesus. 2022. Salvador - BA.

SILVA, Edivan Evandi da; SANTOS, Elisabeth Cavalcante dos; DIAS, Pâmela Karolina. **Interseccionalidade e Lugar de fala nos estudos organizacionais: Uma Revisão Sistemática da Literatura**. 2021. In: Anais do Sétimo Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais. Porto Alegre(RS) UFRGS. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/viicbeo2020/386551-INTERSECCIONALIDADE-E-LUGAR-DE-FALA-NOS-ESTUDOS-ORGANIZACIONAIS--UMA-REVISAO--SISTEMATICA-DA-LITERATURA>. Acesso em: 16 Out. 2023.

SILVA, Rafael Rosa da. **Por uma etnografia em um território familiar: territórios negros em Bagé RS**. Reunião Brasileira de Antropologia. Saberes insubmissos: diferenças e direitos. 2020. Acesso em 19 st. 2024. Disponível em <http://evento.abant.org.br/doc/trabalho.php?id=00003676>

SILVA, Roberta Ribeiro. **Mulheres Negras, Produções e Interseccionalidade**. 2019. Dissertação (Mestre em ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22236>. Acesso em: 20 Jun. 2023.

SILVA. Roseane Amorim da; MENEZES, Jaileila de Araújo. A interseccionalidade na produção científica brasileira 2020. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. Disponível em:

http://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e3252/2468. Acesso em 16 de Outubro de 2023.

SILVA, Tiago Rosa da. Vivências e experiências associativas negras em Bagé-RS no Pós-abolição: imprensa, carnaval e Clubes Sociais Negros na fronteira sul do Brasil - 1913-1980. 2018. Dissertação. Programa de Pós graduação em História. Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas. Mestre em História. Acesso em 19 abri de 2024. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/ppgh/files/2018/06/Tiago-Rosa-da-Silva.pdf>

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Miltons Santos). Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19685>. Acesso em: 20 Jun. 2023.

SOARES, Jamile de Souza, SANTOS; Arlete Ramos dos; NUNES, Claudio Pinto. 200 anos de educação para os povos do campo no Brasil: entre conquistas e desafios. **Educação em Foco**. 2022. Belo Horizonte (MG). Acesso em 19 de set. 2024. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/363139779_200_anos_de_educacao_para_os_povos_do_campo_no_Brasil_entre_conquistas_e_desafios Acesso em 26 set. 2024.

SOUTO, Stéfane. Aquilombar-se: Insurgências negras na gestão cultural contemporânea. **Revista Metamorfose**, vol. 4, nº 4, jun de 2020. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/metamorfose/article/view/34426> Acesso em 26 set. 2024.

NASCIMENTO, Tatiana. **Lundú**. 2016. Padê. Disponível em https://palavrapreta.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/lundu_tatiananascimento_2ed.pdf. Acesso em 21 dez. 2024.

TODESPLAY. Confluências - Antônio Bispo. YouTube. 2024. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=VhgVFS-hs_o Acesso em 19 nov. 2024.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. 2009. Rio de Janeiro, 19 [3]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2024

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA JR, Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. 2017. **Revista de Psicologia da UNESP**. Disponível em: <https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/270/273> Acesso em: 16 Out.2023.

UNIPAMPA. **Catálogo da Formação dos Profissionais da Educação Básica**. 2021. Disponível em <https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2022/01/17-12-catalogo-da-formacao-dos-profissionais-da-educacao-basica.pdf> Acesso em 10 nov 2023.

UNIPAMPA. Estatuto. 2022. Disponível em <https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2022/10/estatuto-alterado-pela-res--357-2022.pdf>. Acesso em 19 dez. 2024.

UNIPAMPA. RESOLUÇÃO N° 136, DE 22 DE MARÇO DE 2016. Programa de incentivo à capacitação e qualificação dos servidores técnicos-administrativos em educação. 2016. Disponível em <https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2010/06/programa-de-capacitacao-e-qualificacao-dos-taes.pdf>. Acesso em 20 set. 2024.

UNIPAMPA. RESOLUÇÃO CONSUNI/UNIPAMPA N° 295, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2020. Estabelece as Normas de Pós sensu da Unipampa. Disponível em https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2020/12/res--295_2020-novas-normas-stricto-sensu.pdf. Acesso em 20 set. 2024.

UNIPAMPA. CHAMADA INTERNA PROPMI N° 18/2023. Concessão de auxílio financeiro a discentes de programas de pós graduação stricto sensu da Universidade Federal do Pampa - PAPG. Disponível em https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgem/files/2023/06/chamada-interna-proppi-no-18_2023-papg.pdf. Acesso em 20 set. 2024.

UNIPAMPA. CHAMADA INTERNA PROGRAD N° 01/2024. Apoio à gestão acadêmica. Disponível em https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2024/04/ci_prograd_01_2024_apoio_gestao_academica.pdf. Acesso em 20 set. 2024.

UNIPAMPA. Norma Operacional N° 04/2023. Diretrizes para a oferta de atividades obrigatórias relacionadas às etapas de “Elaboração e Defesa de Exame de Qualificação” e “Elaboração e Defesa de Dissertação” e para o desenvolvimento do “Estágio de Docência Orientada”. Disponível em <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/bame/files/2024/09/norma-04-2023-producao-cientifica-qualificada-finalizada-conselho-210623-1-2-1.pdf>. Acesso em 15 ago. 2024

UNIPAMPA. Programa de Pós Graduação em Ensino. Disponível em <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/bame/> Acesso em 15 ago. 2024

VERGUEIRO, V. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G; MOUTINHO, L. 2016. **Enlaçando sexualidades:** uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Salvador. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/mg3c9/pdf/messeder-9788523218669-14.pdf> . Acesso em: 08 Out.2023.

APÊNDICES**APÊNDICE A - Formulário identificação das referências**

1. E-mail*⁵⁷
2. Nome (completo)*
3. Idade*
4. Você se autoidentifica enquanto uma pessoa negra (pretos e pardos)?*
 Sim
 Não
5. Ano de ingresso no MAE*
 2017
 2018
 2019
 2020
 2021
 2022
 2023
6. Nome para ser utilizado na pesquisa*
7. Local de origem e local de residência atual (cidade e estado). Ex: Bagé - RS*
8. Profissão*
9. Tem vínculo com movimentos sociais? Se sim, qual/quais?*
10. Participa de alguma associação comunitária? Se sim, qual/quais?*
11. Gênero*
12. Orientação Sexual*
13. Você se dispõe a participar desta pesquisa em construção sobre intelectualidades negras no MAE?*
 Sim
 Não
14. Espaço para comentários e/ou relatos que pareçam pertinentes para os diálogos.
15. Sugestões para o desenvolvimento/construção da pesquisa.

⁵⁷ Asterisco é utilizado como no formulário google para indicar a obrigatoriedade de respostas.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL PAMPA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PESQUISA: Intelectualidades negras e mestrado acadêmico em ensino: contribuições para discussões decoloniais

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Andresa Cristina Xavier de Souza

Telefone: E-mail:

Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Suzana Cavalheiro de Jesus

Coorientador: Prof. Dr. Luciano Pereira dos Santos

Eu, _____, RG: _____, CPF: _____, confirmo que recebi as informações necessárias para entender por que e como este estudo está sendo feito. A pesquisadora comprometeu-se a manter o segredo do meu nome. Compreendi que: não sou obrigada/o a participar desta pesquisa. Mesmo depois de aceitar participar do estudo, em qualquer momento posso desistir.

Declaro haver recebido uma explicação clara e completa sobre a presente pesquisa, que visa investigar como as intelectualidades de pessoas negras, que têm o Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) como ponto comum de suas trajetórias, impactam e são impactadas pelo programa.

Benefícios:

Submeto-me de livre e espontânea vontade, sabendo que:

a) a entrevista não representa riscos à minha saúde moral e ética ou de minha família, nem qualquer desconforto ou dano;

b) minha participação será voluntária. Concordando ou recusando em participar, não obterei vantagens e não serei prejudicado. Não haverá ônus financeiro para qualquer uma das partes;

c) concordo que os resultados dessa pesquisa sejam publicados, havendo benefícios para a sociedade acadêmica e sociedade civil.

d) a transcrição das entrevistas e seus áudios serão guardados por 5 anos, por determinação das normas de pesquisa. Somente a equipe de pesquisa terá acesso aos dados da pesquisa, que irão compor um banco de dados.

e) na divulgação desses resultados, meu nome não aparecerá: receberei um código, de forma a proteger minha identidade.

f) se eu tiver dúvidas, poderei telefonar para o pesquisador responsável.

Aceito participar deste estudo e autorizo a publicação das informações por mim fornecidas à equipe de pesquisa.

_____, __ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante: _____.

Assinatura do pesquisador: _____.