

ENCONTROS DE UM PERCURSO: OS ENLACES ENTRE DOCÊNCIA E RELAÇÕES RACIAIS

ENCOUNTERS OF A FORMATIVE TRACK: LINKS BETWEEN TEACHING AND RACE RELATIONS

Beatriz Migliorini Anacleto ¹

Allan Henrique Gomes ²

Resumo: Este artigo consiste em uma produção narrativa construída por meio de uma pesquisa-intervenção com dois professores autodeclarados das cores preta ou parda, com experiência de no mínimo três anos na rede pública de educação na cidade de Joinville – SC. A pesquisa se deu em um percurso de formação continuada, no decorrer de aproximadamente três meses, em que realizamos nove encontros com cada um deles, dialogando sobre docência e relações raciais, mediante cinco eixos temáticos. No presente trabalho, investigamos os percursos dos professores observando enlaces e interfaces produzidos na experiência entre a docência, a questão racial e a cidade. O processo de análise narrativa resultou em três categorias: 1) Preconceito, subjetivação e a narrativa da colonização germânica em Joinville; 2) Arte, cultura e ocupação dos espaços; e 3) A docência e suas implicações políticas. Concluímos que o percurso formativo docente se mostra potente para as discussões acerca dos imbricamentos entre docência e racialidade.

Palavras-chave: Formação Docente. Relações Raciais. Cidade.

Abstract: This article is a narrative produce built on an intervention-research with two self-declared black or brown teachers, with at least three years' experienced in the public educational system located in Joinville – SC. This research-intervention was driven by a continuing teacher education process. Teachers were interviewed in nine meetings, during three months, following the education process standards. In these meetings, we conducted discussions about racial relations using five thematic axes approach. This work aims to investigate the teachers work progress by observing meanings, links and interfaces as outcomes of their experience in teaching, racial issues and the city. To analyse the field collected data, the narrative analysis mode was used under a psychosocial perspective. Based on this analyses we set up three categories: 1) Prejudice, subjectivation and Joinville's germanic colonization narrative; 2) Art, culture and public spaces occupation; and 3) Teaching and its political implications. In conclusion, the teacher education process as an intervention- research field is a powerful method to enhance discussions about the overlaps between teaching and raciality, using a socio-historical perspective.

Keywords: Teacher Training. Race Relations. City.

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3349179413293082>. E-mail: biamanacleto@gmail.com

² Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Psicologia pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor Adjunto na Universidade da Região de Joinville - SC (UNIVILLE) na graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4153727775263193>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5366-8600>. E-mail: allan.gomes@univillebr

Introdução

Apesar de cientificamente contestado, o conceito de raça é política e ideologicamente muito significativo, “pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis” (MUNANGA, 2020, p. 15). Assim também descrevem Neves, Gunlanda e Gomes (2020, p. 668), ao afirmarem que “as ciências humanas, sob uma perspectiva crítica, compreendem a necessidade de contínuas discussões sociológicas sobre a noção de raça”, apesar da ausência de fundamentos biológicos que legitimem diferenças entre as capacidades dos seres humanos.

À guisa de contextualização histórica, Munanga (2020) descreve que, no início do período colonial no século XV, as condições sociais do homem negro serviram como uma pseudojustificativa para sua inferioridade civilizatória. A partir deste processo, “a opinião ocidental cristalizara-se e admitia de antemão a verdade revelada do negro = humanidade inferior”; e inicia-se a busca ativa por reduzir o homem negro “ontológica, epistemológica e teologicamente” (MUNANGA, 2020, p. 25). As marcas dessa premissa sobre a qual são colonizados e explorados diversos povos mostram-se presentes ao longo da história do Brasil e compõem a forma como se dão as relações étnico-raciais na atualidade – um país estruturalmente racista (ALMEIDA, 2018).

Seguindo das origens históricas do racismo para suas implicações vigentes, é importante compreender, em relação à categorização racial, que essa:

Demarca lugares sociais, produz valores e organiza modos de experimentar/produzir a vida coletiva [...]. As desigualdades socioeconômicas, violações de direitos, precarização da vida, educação e assistência social, por exemplo, são aspectos sociais e políticos que devem ser discutidos, também, a partir das perspectivas étnico-raciais. Pois, no Brasil, a maioria dos corpos que sofrem essas violações de direitos tem cor: corpos negros, aqueles que sofrem os efeitos perversos da classificação racial - os corpos racializados (NEVES; GUNLANDA; GOMES, 2020, p. 669).

Na perspectiva sócio-histórica, a constituição subjetiva é um processo configurado pelas relações sociais, onde o sujeito se apropria concreta e dialeticamente da cultura e, nela também, se objetiva (ZANELLA, 2005). A partir disso, podemos apreender que em um país de complexas relações raciais, temos nossas práticas e existências diretamente atravessadas pela questão das racialidades – constituída e constituidora de nossa dimensão singular.

A respeito da docência, Costa e Gonçalves (2013) descrevem os estudos sobre histórias de vida dos professores como uma porta de entrada para a compreensão da complexidade da prática educativa. A partir dessa afirmativa, podemos conceber que, para alcançar uma noção da prática e formação docente, é necessário conhecer as vivências e significações do professor como autor de sua narrativa, levando em conta “a impossibilidade de separação do eu profissional do eu pessoal, [e] reconhecendo o valor da apropriação dos saberes profissionais advindos da própria cultura e experiência” (NÓVOA, 1992 apud COSTA; GONÇALVES, 2013, p. 134). Sobre a formação docente, Bueno (2002) afirma que essa se dá ao longo de toda a trajetória profissional de um professor, e seu início “se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes” (BUENO, 2002, p. 22).

Procedimentos metodológicos

Este trabalho nasceu a partir do desejo em compreender de que forma as relações raciais atravessam a formação e prática docente por meio de um percurso formativo realizado com professores que lecionam há pelo menos três anos ou lecionaram em escolas públicas de Joinville e região, e que se autodeclararam da cor preta ou parda – conforme a classificação do IBGE (2013). A pesquisa se deu em um percurso de formação continuada em que participaram, no decorrer de aproximadamente três meses, dois professores. Neste processo, realizamos nove encontros com

cada um deles, dialogando sobre docência e relações raciais, mediante cinco eixos temáticos.

Inicialmente, a pesquisa-percurso foi divulgada nas redes sociais. Além disso, comunicamos sobre o percurso para professores interlocutores da equipe de pesquisa. Após a divulgação e inscrição no percurso formativo, foram selecionados dois docentes que aceitaram participar, consentindo livre e voluntariamente com os termos da pesquisa, através de um formulário de inscrição on-line com as informações da pesquisa, em conformidade com o projeto submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa e aprovado sob parecer N. 4.357.090.

Com respeito aos dois participantes, realizamos a seguinte síntese biográfica: (A) Milton (nomes fictícios), um professor aposentado, natural do Rio de Janeiro, lecionou em Joinville por cerca de 30 anos. Ex-atleta, formou-se em Educação Física, no desejo de unir seu amor pelo esporte à vocação para o trabalho com crianças; (B) Lélia, uma professora joinvilense da educação infantil que atua há cerca de seis anos na rede pública. Iniciou sua carreira trabalhando na área administrativa, e, com a vontade de envolver-se na educação, decidiu cursar Pedagogia, seguindo como professora em um Centro de Educação Infantil da rede municipal.

Para organização e delineamento do percurso, os encontros foram pautados em cinco eixos temáticos: Biográfico, do Trabalho, Estético, Conceitual e Coletivo. Essa organização temática visou a abordagem de certo núcleo da experiência docente dos participantes (CORDEIRO; GOMES, 2021). Cada eixo, com exceção do Coletivo, foi abordado em duas reuniões, totalizando nove encontros realizados de forma individualizada e com mediação de uma dupla de pesquisadoras assistentes. Os encontros foram integralmente virtualizados pela plataforma *Microsoft Teams*, cada um deles com duração entre 50 minutos a uma hora, gravados em vídeo.

No Eixo Biográfico, realizamos perguntas abertas a respeito da trajetória de vida dos professores, com ênfase no processo de formação profissional. No Eixo do Trabalho, solicitamos que eles trouxessem três fotos ou objetos referentes à atuação docente. Além disso, trouxemos um poema sobre o fazer-docente e, ainda, uma atividade em que os profissionais relataram, a partir de quatro quadrantes, o que em sua prática “Gosta e Faz”; “Não gosta e faz”; “Gosta e não faz”; e “Não gosta e não faz”. No Eixo Estético, os professores trouxeram três músicas brasileiras e nós, pesquisadoras, outras três músicas brasileiras, para discussão e mediação dos encontros. No Conceitual, expusemos um vídeo acerca da desigualdade social e dos privilégios próprios da branquitude, além de uma tirinha que problematiza as relações raciais, a fim de criar diálogos em torno do conceito “Racismo estrutural”. Por último, no Eixo Coletivo, promovemos o encontro entre os participantes e a leitura de outro poema, com foco nas vivências da negritude, e trecho do livro “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire (2016) para o compartilhamento de afetos e relatos da experiência no percurso.

No processo da pesquisa, foi-se transcrevendo os encontros. A partir das transcrições integrais, das gravações e das anotações arquivadas em um diário de campo, deslocamos o olhar para as transformações mais marcantes, que nos mobilizavam de maneira mais acentuada ao redor da experiência de pesquisa. Conforme apontado Gomes e Gunlanda (2021), como narradores de uma experiência de pesquisa precisamos aprender a fazer escolhas dentre tantas possibilidades que surgem a partir de um campo de pesquisa interventiva. Buscamos, assim, destacar as vivências que pareceram emergir em ambas as narrativas, preservando suas particularidades.

Mobilizando esta pesquisa-intervenção na direção da experiência, entendemos a narrativa como ato criador, de reflexão e de significação do trabalho de campo. Utilizamos a palavra “criação” compreendendo que “se o compromisso da pesquisa científica é produzir novos conhecimentos, pesquisar caracteriza-se como atividade estética criadora” (ZANELLA, 2008, p. 685).

A narrativa da pesquisa, constituída no trabalho de análise pós-campo, é composta por três vozes – as vozes das referências, dos participantes da pesquisa e a nossa própria – possibilitando a emergência de cenas de pesquisa, compreendidas não como ilustração de conceitos pré-estabelecidos, mas como uma dimensão microssocial que retêm efeitos de uma esfera universal (GOMES; MAHEIRIE, 2020). No caso deste estudo, cenas relacionadas à docência e relações raciais que expõe, em suas singularidades contextuais, os modos e configurações que pertencem ao comum e ao genérico.

Associados à análise narrativa em uma perspectiva psicossocial, conforme proposto por Gomes e Gunlanda (2023), o texto que apresentamos é resultante de três categorias emergente

do processo analítico, a saber: 1) Preconceito, subjetivação e a narrativa da colonização germânica em Joinville; 2) Arte, cultura e ocupação dos espaços; e 3) A docência e suas implicações políticas. Neste trabalho, as falas literais das “vozes do campo”, ou seja, dos professores participantes, estão dispostas entre aspas e em itálico.

Análise e discussão dos resultados

Na primeira categoria, expusemos as formas distintas de preconceito que emergiram nos encontros, bem como discussões sobre os efeitos da persistente narrativa da colonização germânica em Joinville nos processos de subjetivação, evidente na trajetória dos participantes da pesquisa. Na segunda categoria, elucidamos o impacto da cultura e arte no processo de autodescoberta na negritude e a importância da visibilidade, como relatado, por meio da ocupação dos espaços culturais, educacionais e de poder por pessoas negras. Por último, na terceira categoria, os encontros com a política e a afetividade na prática docente, narrada pelos professores como uma atividade que excede a própria teoria e promove, em si mesma, processos de aprendizado profundamente humanos.

Preconceito, subjetivação e a narrativa da colonização germânica em Joinville

Os professores Milton e Lélia expuseram ao longo do percurso uma diversidade de cenas em que suas práticas e formações docentes – e seus processos de constituição subjetiva, como um todo – foram atravessadas pelo racismo. Já nos primeiros encontros, destacaram-se nas narrativas o preconceito racial, as atitudes diante do racismo e suas consequências.

A partir das situações trazidas, notamos que ambos compartilhavam, a seu próprio modo, de uma perspectiva estrutural do racismo brasileiro, como categorizado por Almeida (2018). Ou seja, os professores compreendiam que o preconceito racial não diz respeito a episódios isolados de violência e discriminação. Segundo Almeida (2018, p. 39), para ser propriamente combatido, o fenômeno discriminatório precisa ser entendido “como processo histórico e político, [que] cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistêmica”.

Milton compartilhou duas diferentes formas de discriminação que chamaram sua atenção ao longo da trajetória como estudante e professor. A primeira delas foi durante a faculdade de Educação Física, a qual, na época, tinha duração de três anos. Durante nossa conversa, Milton se lembrou do número de pessoas negras no curso: três. Para ele, isso nunca fez sentido, pois via que a quantidade de pessoas de pele negra prestando vestibular era muito maior do que a de homens e mulheres negras que efetivamente entravam para a faculdade.

A memória descrita pelo participante trouxe à tona uma discussão crescente acerca do racismo e do acesso à educação. Como descrito por Artes e Ricoldi (2015), as diferenças entre indicadores educacionais de brancos e negros no Brasil são observadas desde as etapas iniciais do sistema educacional. Especificamente tratando do ensino superior, a recente realidade do ingresso de pessoas negras nas universidades está provavelmente associada à ampliação do acesso desse grupo à educação básica, e também à criação de políticas de ação afirmativa (ARTES; RICOLDI, 2015) – expressivamente menores ou até inexistentes em alguns estados brasileiros na década de 1980, período em que Milton iniciou sua graduação.

Quanto a disparidade numérica entre jovens brancos e negros dentro do Ensino Superior brasileiro como consequência de uma sociedade fundamentalmente racista, o Conselho Federal de Psicologia (2017) demarca a problemática visão a respeito do racismo como “casos isolados” dentro e fora das instituições, negando-o como problema social. A individualização deste processo historicamente constituído leva à crença de que o ingresso ou não de uma pessoa negra em uma universidade se daria graças ao esforço e à determinação pessoal dos estudantes:

Esse discurso, ao propagar a ideia enganosa do mérito, desconsidera que, em função principalmente do racismo, os negros(as) têm acesso às escolas públicas de pior qualidade, ou seja, aprendem menos, bem como que o racismo causa (ou pode causar) insegurança e sofrimento psíquico, o que pode dificultar significativamente o desempenho do aluno no ato de prestar vestibular (CFP, 2017, p. 52).

Anos mais tarde, como professor, Milton presenciou um pronunciamento racista vindo de um colega de profissão, em uma reunião de conselho de classe. Recordando a cena, ele contou que a situação escolar de dois estudantes, irmãos gêmeos, estava sendo discutida pelos professores presentes, quando seu colega se referiu aos alunos como “os dois pretinhos”. Neste caso, presenciou uma cena de racismo interpessoal, cuja dimensão “versa sobre os processos de desigualdade política com base na raça/cor que ocorrem entre os sujeitos em interação” (CFP, 2017, p. 54).

Milton expressou diversas vezes em nossos encontros que, para ele, lidar com o racismo é uma questão de postura, como a que relatou nesta situação. Imediatamente, ele chamou a atenção do professor em conselho de classe para o modo como se referiu aos estudantes, e a partir daquele momento a cena nunca mais se repetiu em sua presença. Em suas palavras: “*Não aconteceu comigo, mas aconteceu com a minha raça, com a minha negritude, entendeu? Então eu me posicionei firme. Então, dali pra frente, ele só chamava os dois gêmeos pelo nome*”.

Chama-nos a atenção na fala o uso da palavra *negritude* por Milton em um senso coletivo, como forma de identificação e conexão entre pessoas de um mesmo grupo, que compartilham características ou experiências. Munanga (2020, p. 12), ao discutir o conceito de negritude, afirma que uma identidade cultural em um indivíduo ou grupo forma-se principalmente a partir de um fator histórico em comum, o qual “constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através dos sentimentos de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade”. Segundo o autor, “para mulheres e homens descendentes de africanos no Brasil [...], a negritude faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade” (MUNANGA, 2020, p. 20).

O fator histórico da construção da dimensão biográfica do sujeito aparece nas falas de Milton em relação à vinda forçada de mulheres e homens negros ao Brasil no período de colonização e, mais especificamente, à cidade de Joinville – SC. Contando-nos sua história como imigrante vindo do Rio de Janeiro na década de 1980, o professor apontou para o fato de que as pessoas negras aqui se deparam com uma cidade colonizada por alemães e italianos, o que pode aumentar as chances de sofrerem com o preconceito racial e a segregação. Suas colocações movimentaram nosso olhar para a narrativa principal acerca da colonização da cidade, assumida nos espaços públicos e “nos lugares oficiais de memória da cidade” (GUNLANDA, 2020, p. 10).

De acordo com Guerreiro (2020), o pioneirismo germânico na ocupação da então Colônia Dona Francisca foi contado pelos mais relevantes escritores da história de Joinville, e, portanto, ganhou destaque entre as narrativas que contornam o processo de colonização da cidade. Estudos sobre impactos desta versão cujo protagonismo é europeu se mostram ainda escassos, não obstante sua forte influência sobre o comportamento, a cultura e o senso identitário do município. Nesse sentido, a autora também questiona a narrativa preponderante, afirmando:

O que se questiona é por que não dividir a exaltação do progresso da colonização também com os outros grupos que fizeram parte dessa história, como os luso-brasileiros e os negros aqui escravizados, que também ajudaram a tornar essas terras férteis e, posteriormente, foram também protagonistas da evolução da cidade, como com o ciclo da erva-mate, o primeiro impulsionador da economia joinvilense (GUERREIRO, 2020, p. 34)

Durante o encontro referente ao Eixo Coletivo, o único em que reunimos os dois participantes justamente para mediar um diálogo entre eles, a professora Lélia contrapôs a cultura reconhecida pela cidade, de uma forma de relacionar-se mais fria e distante, com o jeito alegre e expansivo do carioca Milton, como um ato de resistência à narrativa da colonização germânica. Nas

palavras dela:

Joinville tem uma coisa contida, fechada... As pessoas são todas assim, e Milton chega "Ó, meu povo!", já chega expansivo e falando e conversando. Então aquilo que pensaram que a gente tinha que fazer, né, Milton? Ficar quieto no nosso canto, quietinho... [...] A gente vai aparecer, sim! Eu vou falar com as pessoas, sim.

Para pensarmos os processos de subjetivação e as consequências de uma narrativa unilateral do que diz respeito à história e à cultura da cidade para os sujeitos, é preciso pôr em pauta os modos pelos quais, na perspectiva histórico-cultural, o indivíduo se constitui. A subjetividade, como descreve Zanella (2005), não é dada, nem tampouco desenvolvida em etapas lineares. Ao contrário, sua constituição é fundamentalmente social, marcada "tanto pelas conquistas históricas do gênero humano quanto pelas marcas singulares que socialmente produzimos" (ZANELLA, 2005, p. 101). É a partir de tal perspectiva que podemos elaborar discussões a respeito das reverberações psicossociais em um sujeito negro que se constitui em um lugar pautado por representações germânicas sobreposta as outras etnias.

As formas de racismo sofridas por Lélia, e principalmente as formas de lidar com esta discriminação, ora se aproximam das experiências relatadas por Milton, ora se diferenciam consideravelmente. Para a professora, cuja pele possui tom mais claro, o racismo sofrido na infância só foi identificado como tal anos mais tarde, já adulta, quando entrou em contato com as pautas raciais e reconheceu-se na negritude. Contou que, quando criança, precisava estar sempre de cabelos amarrados, e era apelidada por outras crianças de "café com leite". Lélia relatou nos encontros como este racismo "velado" minou sua confiança e autoestima, e que levou anos para reconstruir uma autoimagem positiva, da qual se orgulhasse. Ela também comparou o racismo sofrido ao que pessoas de pele negra escura sofrem, alertando-nos para o fato de que, quanto mais escura a pele, mais violentas as formas de discriminação.

O que Lélia compartilhou também nos primeiros encontros fez ver os efeitos da miscigenação sobre as relações étnico-raciais no Brasil. De acordo com Munanga (2008), a construção da identidade negra passa, dentre outros fatores – como o histórico, anteriormente citado – pela cor da pele. O autor discorre sobre a dificuldade de unificação dentro do movimento negro no que diz respeito a este aspecto, e que tal dificuldade se deve aos fundamentos da ideologia racial, ou ideário racial, elaborada pela elite brasileira entre os séculos XIX e XX, que promoveu a divisão entre negros e mestiços, alienando seus processos de subjetivação.

Referindo-se às políticas de branqueamento que ocorreram a nível social e ideológico, cujo objetivo seria o de embranquecer a população do país, aproximando-a dos ideais de beleza e valores eurocêntricos, Munanga (2008) debate acerca do lugar do "mestiço" – nem totalmente branco, nem negro – na sociedade brasileira. Introduzindo-nos à discussão sobre o colorismo, o autor atribui a isso tanto os obstáculos enfrentados pela população em encontrar o sentimento de pertencimento étnico-cultural próprio como às dificuldades de construção de uma luta antirracista coesa e organizada.

Nas vivências de Lélia, ser uma mulher negra de pele clara configurou um não-lugar, um não pertencimento étnico gerador de angústias que perpassaram sua experiência na docência desde o período escolar, calando-a. Como colocou em um dos encontros do Eixo biográfico, "às vezes eu não me sinto com coragem de falar, porque é nossa voz [...] *E por mais que a gente já trabalhou [...] Mas nossa voz nem sempre é ouvida, e eu cresci achando que o que eu falava não era importante*".

Milton, por sua vez, relatou que o racismo de fato faz parte do cotidiano, mas que diante dele, homens e mulheres negros não podem "se deixar abalar". Em seguida, complementa: "Claro, vai abalar um pouquinho, mas sua estrutura é como aquele edifício: *balança mas não cai. Tá aí firme, forte, consciente de tudo aquilo. O importante é isso*".

As diferentes formas como os professores relataram terem sido afetados pelo contato com a discriminação racial não tiram de perspectiva o modo como as questões supracitadas incidem sobre as subjetividades. Igualmente, a narrativa parcializada e de hipervalorização germânica que

domina os relatos históricos de Joinville, atravessa os processos de subjetivação e, por conseguinte, permeia a vida e a experiência docente.

Arte, cultura e ocupação dos espaços na cidade

As temáticas referentes a esta categoria de análise também estiveram presentes no decorrer de todo o percurso formativo individual dos professores participantes, mas os afetos que (n)os moveram pareceram se potencializar no encontro do Eixo Coletivo, no qual ambos se encontraram. Anteriormente ao percurso, os professores já haviam se conhecido pessoalmente, e cultivavam carinho e respeito um pelo outro, o que fez deste segundo, em realidade, um reencontro.

Chama a atenção o modo como a arte e as práticas culturais permearam a vida de ambos os professores, promovendo encontros, transformações e constituindo-os como docentes, cidadãos e como parte da negritude joinvilense. Coincidentemente, o espaço em que se conheceram, anteriormente à pesquisa, era marcado por uma atividade viabilizadora de experiências artísticas intensas e sensíveis: o teatro.

Na experiência de Lélia, a arte teve um papel fundamental em sua trajetória como estudante, professora e mulher negra. Influenciada por seu irmão, que a levava aos eventos culturais e à biblioteca pública ainda na infância, Lélia sempre esteve atenta às programações, principalmente as peças de teatro que aconteciam pela cidade, até ter ela própria vontade de ingressar em um grupo teatral. Durante o último encontro, após a leitura do poema proposto, a professora expressou, sem poupar palavras, o seu amor pela arte em todas as formas: “Às vezes, se a gente for falar uma palestra sobre isso, a gente fica horas [...] e não chega, mas o poema é essa coisa poderosa da arte. Uma música, um poema, chega de cara, a gente já sente”.

Não à toa, a professora resumiu sua narrativa sobre o contato com o teatro e a arte em sua vida com a frase: “*ser quem eu sou hoje eu devo a arte, né, porque eu acho que eu não teria a vida que eu tenho, as relações que eu tenho, se não fosse a arte me salvando mesmo*”. A intensidade de sua descrição acerca da temática aponta para a potência da arte e das sensibilidades na constituição subjetiva dos sujeitos; e falas posteriores para esta potência na formação docente e até mesmo no fortalecimento das lutas antirracistas.

Primeiramente, entendemos que seja interessante citar a concepção social de Vigotski (1999) acerca da arte, este produto cultural visto pelo autor como mediador entre indivíduo e gênero humano. Em suas palavras:

A arte é social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Tomando a arte como uma das possibilidades de se experimentar o mundo esteticamente, podemos recorrer à Zanella (*et al.*, 2006, p. 11) para compreender que experiências de relações estéticas propiciam a resignificação da história de vida do sujeito a partir de um “reconhecimento sensível do outro e de si próprio na realidade, possibilitando um caminhar em direção à objetivação estética do sujeito nas relações semióticas mediadas”. Tal concepção teórica parece ir ao encontro da potente frase “*ser quem eu sou hoje eu devo a arte*”, de Lélia.

Durante seu período de formação acadêmica, a professora nos contou que o que mais a marcou foram as atividades em que podia se expressar de forma artística. Por meio de atividades criativas, segundo ela, conseguiu se identificar mais profundamente com a profissão e com a vida acadêmica em geral. A reflexão acerca da experiência estética nos contextos de formação crítica docente “frente a um mundo que é dominado pela técnica e que é percebido como fragmentado e

imutável, ganha importância nos dias atuais” (ZANELLA *et al.*, 2006, p. 13).

Segundo a autora, a atividade criadora no contexto formativo possibilita ressignificações referentes à própria trajetória do professor, além de confrontá-lo com a complexidade da realidade em um movimento dialético de objetivação e subjetivação (ZANELLA *et al.*, 2006). É desta forma que percebo o percurso formativo que possibilitou o desenvolvimento do presente artigo.

Generosamente, Lélia ainda nos relatou o início de um caminho de autodescoberta na negritude, um marco em sua constituição pessoal: quando a diretora de uma peça de teatro em que atuava perguntou “Você se vê como uma mulher negra?”:

Foi um bug na minha cabeça, porque como branca eu não me via... E daí eu fiquei 'não sei[...] Daí a gente começou a conversar sobre isso, e se aproximando mais dos conceitos sobre o que é o racismo social, sobre o que é o colorismo, e quando eu fui ver eu me dei conta: sim, eu sou uma mulher negra.

Durante o encontro do Eixo Coletivo, os diálogos se estenderam para a importância não apenas do contato com a arte e a cultura, mas também para a visibilidade promovida pela ocupação destes espaços culturais na cidade, bem como de espaços educacionais e de poder. Esta pauta foi frequentemente levantada por Milton em seu percurso formativo individual. Ele compartilhou conosco a relevância da arte e da cultura em sua vida, bem como sua crença na importância da ocupação dos espaços coletivos pela população negra joinvilense, principalmente os culturais. De acordo com suas observações, a presença negra ainda é escassa para a cidade mais populosa do estado. Em suas palavras:

Eu vou ao teatro, eu vou em lançamento de livro, vou em musicais, exposições, tudo quanto é segmento cultural de Joinville. Podem perguntar pra qualquer um: quem tá lá? Eu. Quem tá lá? Eu. Quem tá lá? Eu. Aí eu olho pra um lado, olho pro outro e só tem eu de negro. Cadê os negros da sociedade joinvilense?

A partir das colocações de Milton sobre visibilidade, surgiu o questionamento: o que significa ser (in)visível, quando nos referimos às relações raciais? A pauta da (in)visibilidade na negritude ultrapassa as fronteiras individuais, tratando-se de uma questão social, e nesse sentido Gunlanda (2020, p. 46) afirma que a invisibilidade “tem a ver com o não reconhecimento de certos corpos, grupos étnico-raciais ou modos de vida como dignos de serem vistos, conhecidos e lembrados socialmente”. O autor compreende que “um dos efeitos da invisibilidade social é a obliteração de memórias, a fragmentação de experiências, inviabilizando a construção de narrativas individuais e coletivas” (GUNLANDA, 2020, p. 67).

De que modo, portanto, podemos pensar a visibilidade literal de um corpo negro em espaços culturais coletivos como um passo em direção à construção de uma visibilidade social? Para Martins (2019, p. 148) “os corpos [negros], quando ocupam espaços públicos, materializam as suas resistências e existências”. Compreendendo os espaços como produtores de subjetividade (HISSA; NOGUEIRA, 2013), podemos apreender que a visualização de um corpo negro é capaz de gerar tensionamentos nos constructos imaginários brancos a respeito do que é e do que deve ser a negritude (MARTINS, 2019), possibilitando novas narrativas.

O professor Milton ainda relatou sua experiência profissional como coordenador do departamento esportivo de uma instituição, e a forma como buscou se prevenir contra a discriminação, defendendo de forma assertiva sua competência para ocupar um cargo de prestígio no esporte joinvilense: “*Imagem: eu, negro, coordenando um esporte onde só tinham pessoas brancas. [...] Entrei lá, fiz meu trabalho, sempre com muito respeito. [...] Que se dane quem não gostar. Eu estou aí*”.

Ele ainda celebrou conosco a recente vitória política na época do percurso, em 2020, que foi a eleição de Ana Lúcia Martins, a primeira vereadora negra na história de Joinville (REDAÇÃO ND, 2020). Em suas palavras: “*Só agora [...] um representante pra estar num lugar onde deveria ter mais pessoas negras. Não só nos bastidores, mas como protagonistas. É um exemplo pras pessoas*

negras, pobres, dizer assim: eu posso. Eu tenho capacidade”.

No que diz respeito à representatividade negra, ou seja, à ocupação de cargos de liderança e poder dentro de instituições públicas ou privadas por pessoas de pele negra, Almeida (2018) nos atenta a uma importante questão. De acordo com o autor, a representatividade em si não é sinônimo de uma reconfiguração das relações de poder que perpetuam a desigualdade, mas pode sim ter efeitos no combate à discriminação, sendo eles:

- 1) propiciar a abertura de um espaço político para que as reivindicações das minorias possam ser repercutidas, especialmente quando a liderança conquistada foi resultado de um projeto político coletivo; 2) dismantelar as narrativas discriminatórias que sempre colocam minorias em locais de subalternidade. Isso pode servir para que, por exemplo, mulheres negras questionem o lugar social que o imaginário racista lhes reserva (ALMEIDA, 2018, p. 84).

A conquista celebrada por Milton nas eleições de 2020 pode nos atestar o que expôs o autor sobre a questão da representatividade: após sua eleição, a vereadora Ana Lúcia Martins foi vítima de injúria racial e ameaças anônimas (MARTINS; JUSTINA, 2020). Ainda que sua presença em um relevante cargo público possa ter efeitos positivos sobre a imagem da mulher negra, por exemplo, o racismo permanece parte das relações sociais e de poder na cidade.

Lélia nos fez ponderar, em dado momento, para os impactos positivos em se ter mais pessoas negras dentro das escolas, ocupando as salas de aula no cargo de docente, diante do olhar dos estudantes: *“Uma criança negra ver uma figura como o Milton como professor, me ver como professora, ou me ver no teatro [...] ‘É alguém parecido comigo’. [...] São pequenos passos na construção de autoestima”.*

Referindo-se aos corpos de pele negra e aos atravessamentos aos quais estes estão sujeitos, Martins (2019, p. 148) afirma que *“estar nos espaços é fazer política com o corpo”.* Dentre as tantas colocações marcantes que fizeram referência à temática aqui discutida, gostaria de dar destaque à ritmada fala que o professor Milton nos proporcionou, referindo-se à face política da visibilidade do próprio corpo: *“Somos fazedores de opiniões. A nossa presença é formadora de opinião. O nosso comportamento é um formador de opinião. [...] O nosso caminhar, o nosso vestir, o nosso cantar, o nosso silêncio é uma formação de opinião”.*

A discussão descrita nesta categoria mostrou-se uma das mais potentes do percurso, talvez pela movimentação de afetos que a mesma gerou nos participantes e em nós, pesquisadoras. Compreendemos que, assim como as demais categorias, cada situação relatada poderia, por si só, ser ponto de partida para pesquisas futuras.

A docência e suas implicações políticas

Os motivos que levaram ambos os participantes à docência variam: enquanto Milton sempre sentiu uma vocação para trabalhar com crianças e decidiu uni-la ao amor pelo esporte, Lélia sonhava, influenciada por seu irmão, em dedicar a vida a uma atividade que considerasse socialmente relevante, e se realizou em sala de aula. Suas trajetórias formativas e ação docente, no entanto, mostraram-se semelhantes em diversos momentos no decorrer desta pesquisa, e pareceram ir ao encontro, em especial, das ideias pedagógicas freireanas.

Lélia e Milton afirmaram que suas formações foram marcadas profundamente por ao menos um(a) professor(a) com quem tiveram contato durante o período de graduação. Conforme relatou Milton, um professor cuja matéria tratava de conteúdos densos e complexos, impactou o estudante de Educação Física por sua forma *“carinhosa e gentil”* de agir em sala de aula. Sua empatia e humanidade no ato de ensinar influenciaram significativamente Milton no que diz respeito ao estilo da prática que ele escolheu exercer: marcado sobretudo pelo afeto e pela generosidade na relação diária com os estudantes.

O participante demarca durante toda a vivência em campo que suas aulas nunca se limitaram à transmissão de conteúdo ou técnicas. Para ele, lecionar exige um olhar especial, humano, que possibilite o enlace afetivo e a troca de experiências com os estudantes. Em suas palavras: *“Ser*

educador não é só ensinar conteúdo, [...] mas também aprender o outro lado, entendeu? O outro lado ensina muito mais do que um simples conteúdo. O outro lado é a criança ensinando a gente”.

Sua fala nos levou a correlações com as concepções freireanas de ensino humanizado, e por isso ético, segundo o qual “transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2016, p. 34). De acordo com Freire (2016, p. 92), “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. Para o autor, esta noção expressa por Milton é indispensável para a prática docente:

O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender (FREIRE, 2016, p. 93).

Lélia, por sua vez, compartilhou a lembrança de uma professora da faculdade que movia o olhar dos alunos em sala para importantes pautas coletivas, tais como preconceito e desigualdade social. Ela, tal qual Milton, relatou o modo como sua prática docente foi afetada pela experiência de aprender com esta professora “*excelente e maravilhosa*”, cujo ensino crítico e político produziu reverberações por toda a vida de Lélia, fomentando seu desejo de ver e produzir transformações sociais.

Mantendo-nos em Freire (2016), a noção do teórico de educação como forma de intervenção no mundo parece convergir com o relato trazido pela professora durante um dos encontros do Eixo do Trabalho. Em suas palavras, “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição” (FREIRE, 2016, p. 100). Há, para o autor, uma concretude na prática educativa que exige do professor o reconhecimento consciente de suas escolhas e posições, em oposição à ilusão de uma neutralidade educacional. Nesse sentido, o posicionamento da professora de Lélia em relação às pautas sociais que levantava em sala de aula parece vir também desta compreensão política de sua prática.

A participante compartilhou conosco escolhas éticas e políticas que faz em sua atuação como educadora, por exemplo, no momento em que realiza contação de histórias com seus estudantes. Lélia contou que costuma selecionar histórias que contenham personagens negras, por compreender a importância de inserir nas narrativas figuras com as quais seus alunos possam se identificar. Além disso, por meio desta prática, ela permite que as crianças se familiarizem com a construção das relações raciais no cotidiano.

A preocupação em contemplar a realidade dos estudantes em sua prática também fazia parte das aulas do professor Milton. Atento às necessidades de seus alunos dentro e fora da quadra, o participante relatou que costumava construir materiais para uso em aula, mas que também contribuiriam para outras áreas da vida dos educandos. Ele nos mostrou um dos dispositivos que havia criado quando lecionava para crianças em período de alfabetização. Aparentemente simples, tratava-se de um bastão com um fio de barbante preso no meio. A ponta solta do barbante era amarrada em uma cadeira ou superfície fixa, e o exercício consistia em girar o bastão, segurando-o com as duas mãos, até enrolá-lo completamente no fio esticado, apenas com o movimento dos punhos - movimento que se assemelha ao da escrita. Com isto, Milton pretendia trabalhar o corpo e a coordenação motora dos alunos de modo a auxiliá-los no processo de aprendizagem da escrita manual.

O professor nos contou que desenvolvia o planejamento das aulas apenas após ter contato suficiente com os estudantes para compreender suas demandas e necessidades, e teceu críticas a respeito da construção de teorias e técnicas descoladas da realidade do aluno. Relatou-nos a conversa que teve com um colega de profissão a respeito da problemática:

Aqui é tudo bonito. Aqui, ó, na faculdade, a gente tem tudo aqui... Quando a gente pisa lá fora, aí tem alunos que não têm nem... Nem um calçado pra fazer educação física. Como é que eu vou deixar ele lá sentado porque não tem calçado? E ele

quer fazer a educação física descalço, eu vou colocar ele não na brita, vou colocar ele dentro da quadra, pra não machucar os pés.

Recorrendo mais uma vez aos contornos conceituais de Freire (2016) a partir do que foi relatado por Milton, cabem aqui suas reflexões sobre o respeito e a democratização do ensino. Para Freire (2016, p. 95) “Quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste espaço [pedagógico], tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”. Apenas reconhecendo a realidade e as necessidades de seus educandos é que Milton pôde exercer sua profissão de forma ética, afinal:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola (FREIRE, 2016, p. 62).

Para Lélia, é muito importante que as crianças desenvolvam uma intimidade com os livros e com a leitura: “*Eu tenho uma preocupação constante de que eles tenham acesso a livros, de que eles folheiem, de que eles aprendam as texturas dos livros*”. Sua forma de ensinar também envolve, para além de observar as necessidades dos alunos, respeitá-los em sua diversidade nos modos de ser e aprender, tratando-os com gentileza e concomitantemente ensinando-os a fazer o mesmo com os colegas de classe e professoras.

Outro relato interessante feito por Milton foi sobre a constante necessidade, em seus anos como professor de Educação Física, de defender sua prática dentro das escolas. Seu comprometimento com a profissão também exigia uma postura de seriedade e até resistência diante das tentativas das escolas de usarem seu tempo de aula para atividades como ensaios para eventos festivos, o que não parecia acontecer em outras matérias. “*Vou dar minha aula, sim.*”, ele afirmava. Segundo Milton, nem todos os professores pensavam dessa mesma forma:

Tinha um outro professor lá que tinha o apelido de bonzinho. Ele fazia tudo, deixava a aula dele e ia fazer outra coisa porque a diretora pediu. Isso não é legal. [...] Se você tá ali na escola você tem uma função, não deixar sua função pra fazer outra coisa, pra depois falar ‘eu sou bonzinho’. Eu não sou bonzinho, não. Sou professor.

Fernandes (2019) poderia chamar a postura de Milton de uma postura de professor-cidadão. Tal postura, definida pelo autor como um tipo de rebeldia, indicaria a compreensão por parte do profissional da importância de seu papel para a comunidade na qual se insere. O exercício consciente da função de professor-cidadão, segundo Fernandes (2019), também é fruto do caráter político intrínseco à prática educativa emancipatória. Propomos aqui a noção de autoridade de Freire (2016), neste caso, para além da relação entre aluno e professor. Conforme expressado pelo autor, “é o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, [...] não é sinal de autoritarismo de minha parte” (FREIRE, 2016, p. 60).

A experiência de Lélia no Centro de Educação Infantil em que trabalha, por outro lado, é de cooperação entre profissionais. “*Onde eu trabalho a gente construiu uma parceria entre nós [...]. Não tem aquela coisa de ‘ah, eu vou fazer e o meu vai ser melhor’.* A gente trabalha muito em equipe, uma ajudando a outra”. Este senso de coletividade entre colegas de trabalho, conforme relatou, contribui significativamente para o aprimoramento de seu método de ensino: “*Eu adoro ver o que as outras professoras fazem porque me inspira muito também e me dá ideias de que eu não tinha pensado ainda. Acho muito rico trocar ideia com elas*”.

Segundo Martins (2002, p. 233), as atividades realizadas coletivamente por professores em espaço escolar costumam ser restritas aos aspectos burocráticos e cotidianos da função da docência, ao invés de “proporcionar aos educadores um espaço para reflexão, planejamento e transformação

de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos”. No entanto, quando realizam colaborações coletivas, como descrito por Lélia, os professores podem potencializar suas atividades propostas, beneficiando o processo educativo dos alunos (MARTINS, 2002).

Por fim, um traço inegavelmente comum a ambas as narrativas dos participantes diz respeito à alegria da e na prática docente. Segundo Freire (2016, p. 70), existe uma relação entre a alegria necessária para a atividade educativa e a esperança: “esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”. Para Lélia, o aprendizado através da ludicidade torna a alegria um aspecto fundamental do ato de ensinar. Milton, contou que quase nunca faltou ao trabalho, e o motivo era sua satisfação e compromisso com a docência: *“Todas as coisas que eu fiz na escola eu fui feliz [...]. Eu já falei antes que eu era um professor que nunca faltava, eu sempre tava ali. Por que? Porque eu tinha um compromisso. Eu tinha um prazer de estar ali com eles”*.

Frequentemente, as falas dos participantes nos comoviam por sua honestidade e inegável aproximação com as noções sobre a educação ética, estética e política. Engajados em uma prática cotidiana, não dicotomizada entre vida e trabalho, Lélia e Milton nos mostraram muitos enlaces entre teoria e ação docente, potencializado por encontros como os proporcionados pelo percurso formativo objetivado nesta pesquisa.

Considerações Finais

O percurso formativo docente como campo para uma pesquisa-intervenção, mostrou-se fonte de diversas possibilidades de produção de conhecimento. O encontro com estes professores se deu ainda antes do primeiro contato, já no momento de inscrição no percurso. Isto porque compreendemos que o interesse dos professores em participar da pesquisa, por si só, já demonstrava uma movimentação, um desejo em direção à construção de novos conhecimentos e experiências.

No processo da pesquisa, outros encontros emergiram. Das relações raciais com o trabalho e formação docente; dos pesquisadores com os professores; das muitas possibilidades de mediação, sentidos e afetos em uma pesquisa-percurso. Desde a organização inicial da investigação até o período de produção das sínteses narrativas, passando pela escuta da vivência dos professores participantes e troca de ideias entre os pesquisadores, esta experiência de pesquisa mostrou-se potente no reconhecimento de que, no processo de produção científica – ou seja, neste encontro entre teoria, vida e educação – todos podem ser interlocutores do conhecimento. Também o encontro entre pesquisa-intervenção e análise narrativa se mostrou metodologicamente fecundo.

Revisitando as categorias de análise, considera-se que na primeira delas, por nós denominada como “Preconceito, subjetivação e a narrativa da colonização germânica”, as formas pelas quais os professores participantes tiveram seus processos de subjetivação e experiência docente afetados pela forte representação germânica na cidade, (d)enunciam caminhos a serem investigados na área da Educação. Apontamentos para os impactos de tal processo histórico-cultural na constituição dos sujeitos não se esgotam nesta pesquisa, mas, pelo contrário, são apenas introduzidos para o incentivo ao desenvolvimento de novas produções.

Quanto a categoria “Arte, cultura e ocupação dos espaços na cidade”, as relações entre o perceber-se negro e as experiências sensíveis na arte mostram-se, de igual forma, potentes campos para futuras investigações, dadas as afetações relatadas. A visibilidade do corpo negro na ocupação dos espaços físicos da cidade de Joinville, abordada ao longo da trajetória, despertou-nos também a necessidade de aprofundamento, diante dos rumos tomados nos diálogos em conjunto. Notamos, através da experiência, o inexorável viés político da temática, o qual não deve ser ignorado por quem se propõe à discussão neste campo.

“A docência e suas implicações políticas”, categoria fortemente marcada por ideias freireanas da educação, apontou igualmente para um fazer-docente ético-político gerador de profundas afetações nos professores participantes. As possibilidades de atuações menos solitárias no âmbito educacional foi também uma das pautas levantadas na discussão proposta, além do comprometimento ético na defesa da prática humanizadora.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. 204 p.
- ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de Negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Caderno de Pesquisa**, v. 158, n. 45, p. 858-881, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143273>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun., 2002.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais**: Referências técnicas para atuação de psicólogas(os). 1. ed. Brasília: CFP, 2017. 147 p.
- CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; GOMES, Allan Henrique. **PERFORMA**: A montagem de um percurso de formação continuada de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural. *In*: Reunião Nacional ANPEd, 40^º, 2021, Belém.
- COSTA, Roseli A. B.; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Histórias de vidas: a vez e a voz dos professores. Tocantins, **Margens**, v. 7, n. 8, p. 123-135, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2751>. Acesso em: 12 maio 2021.
- FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. 1. ed. Marília: Lutas anticapital, 2019. 93 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016. 143 p.
- GOMES, Allan Henrique; MAHEIRIE, Kátia. Mediação audiovisual e território: Cenas migrantes em um percurso de formação. **Revista Psicologia Política**, v. 21, n. 50, p. 211-223, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8039479>. Acesso em: 26 out. 2021.
- GOMES, Allan Henrique; GUNLANDA, Orlando Afonso Camutue. Pesquisa Narrativa Psicossocial. in: PEREIRA, Eliane R; RASERA, Emerson F; PEGORARO, Renata F. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia Social e Saúde**. Florianópolis: Editora UFSC, 2023 (prelo).
- GUERREIRO, Juliane. O não-lugar do negro na história de Joinville: um olhar sobre as páginas do jornal A Notícia. **Monumenta**, v. 1, n. 1, jun. 2020. Disponível em: <https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/16>. Acesso em: 26 out. 2021.
- GUNLANDA, Orlando Afonso Camutue. **Sociedade Kênia Clube**: produção de memória e resistência da população negra em Joinville/SC. Orientadora: Andréa Vieira Zanella, 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- HISSA, Cássio E. Viana; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. Cidade-Corpo. **Revista UFMG**, Belo Horizonte, v. 20, n.1, p. 54-77, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.ufmg.br/revistaufmg/downloads/20/3-cidade-corpo_cassio_hissa_e_maria_nogueira.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.
- MARTINS, Aline Correia. Daria a minha vida a quem me desse o tempo: Pensando o corpo da negra e mulher no espaço público e escolar. **Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 3, p. 131-149, 2019. Disponível

em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2019.45668>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132002000200007>. Acesso em: 16 maio 2021.

MARTINS, Valéria; JUSTINA, Patrícia Della. Primeira vereadora negra eleita em Joinville é vítima de injúria racial e ameaças. **G1 e NSC**, Joinville, 18 nov. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/eleicoes/2020/noticia/2020/11/18/primeira-vereadora-negra-eleita-em-joinville-e-vitima-de-racismo-e-ameacas.ghtml>. Acesso em: 19 abr. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NEVES, Maria Gabriela; GUNLANDA, Orlando A. C; GOMES, Allan H. (Rel)ações raciais e pesquisa-intervenção: um percurso de formação continuada. **Obutchénie**, v. 4, n. 3, p. 667-688, set./dez. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/58432>. Acesso em: 12 maio 2021.

REDAÇÃO ND. Ana Lúcia Martins é eleita a primeira vereadora negra da história de Joinville. ND Mais, Joinville, 16 nov. 2020. Política. Disponível em: <https://ndmais.com.br/politica/ana-lucia-martins-e-eleita-a-primeira-vereadora-negra-da-historia-de-joinville/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

VIGOTSKI, Levi S. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 377 p.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, v. 2, n. 17, p. 99-104, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000200013>. Acesso em: 11 out. 2021.

ZANELLA, Andréa Vieira; SAIS, Almir Pedro. Reflexões sobre o pesquisar em psicologia como processo de criação ético, estético e político. **Análise Psicológica**, v. 26, n. 4, p. 679-687, 2008. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/528/pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cad. Psicopedag.**, v. 6, n. 10, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492006000100002. Acesso em: 10 out. 2021.

Recebido em 25 de abril 2022.
Aceito em 12 de janeiro de 2023.