

A (auto)biografia como base de pesquisa para estudos sobre educação no bairro negro Rosalina, Fortaleza-CE¹

RESUMO

Tiago Souza de Jesus

tiagounifesp@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4069-1654>

SEDUC, Fortaleza, Ceará Brasil

Henrique Cunha Junior

hcunha@ufc.br

<https://orcid.org/0000-0002-9664-5545>

UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil

O texto é um fragmento ampliado da pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará e sistematiza questões relacionadas a autobiografia como base de pesquisas no campo da educação e em bairros negros. A especificidade das realidades vividas em bairros negros é uma dimensão difícil de ser capturada. Sob esse aspecto, a autobiografia é encarada como dimensionadora das realidades vividas. Objetiva-se apresentar a autobiografia como elemento potencializador da pesquisa na afrodescendência, com o intuito de ampliar o debate apresentando uma estratégia de pesquisa capaz de traduzir realidades vividas por afrodescendentes em bairros. Acerca do campo de investigação e método, utilizou-se a comunidade Rosalina, três crianças negras em idade escolar, um adulto morador do bairro e as memórias autobiográficas de um dos autores do presente texto, que foram analisados sob a luz da metodologia afrodescendente de pesquisa e dos percursos urbanos realizados dentro da comunidade. Conclui-se que as narrativas das crianças contam sobre significados, enquanto a autobiografia vai além, apresentando dimensões da memória, ideologia e desejos inconscientes. A autobiografia, neste sentido, é um recurso potencializador da pesquisa afrodescendente.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa autobiográfica. Bairros negros. Afrodescendência.

INTRODUÇÃO

O presente texto é parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação e concluído no presente ano de 2023. Parte do texto é escrito em primeira pessoa e reflete do movimento repetitivo de ser pesquisador enquanto é pesquisado, elemento presente na metodologia afrodescendente de pesquisa do pesquisador que parte da sua realidade para investigar ela mesma. O objetivo do texto é dialogar acerca da (auto)biografia situando-a na posição de potencializadora da pesquisa afrodescendente, no sentido de viabilizar a atuação do pesquisador em um contexto específico e carregado de significados. Desta forma, objetiva-se também ampliar o debate apresentando uma estratégia de pesquisa capaz de traduzir realidades vividas por afrodescendentes em bairros. Todas as pessoas entrevistadas foram identificadas com o nome de impérios, reinos, capitais ou Estados africanos. Nenhuma delas tiveram seu nome real citado ao longo de toda a entrevista.

Bairros negros é uma categoria de estudo que viabiliza traduzir as múltiplas dimensões das realidades vividas pela população afrodescendente em espaços urbanos das cidades brasileiras. Sob essa perspectiva, as memórias autobiográficas de quem vive nesses bairros guardam parte da dimensão dessas realidades. Neste sentido, segundo Cunha Jr., (2011 p. 122) “os fatos materiais e imateriais do cotidiano são importantes e guardam uma relação íntima com a cultura”. Busca-se explorar a autobiografia como uma ferramenta potencial para impulsionar estudos sobre a afrodescendência, visando enriquecer o diálogo ao introduzir uma abordagem de pesquisa que seja capaz de dar voz às experiências vividas por afrodescendentes em comunidades.

No bairro negro, residem experiências de vida e a cultura que dão forma à memória. A memória negra, demarca socialmente o espaço que o negro ocupa. Seguindo Cunha Jr., (2011) o bairro negro é um elemento que compõe o conjunto patrimonial dos afrodescendentes e as memórias que habitam nele são específicas de um determinado lugar, que impede de ser generalizada para um conjunto maior da sociedade brasileira.

A população negra, além dos caminhos individuais, necessita de rotas traçadas pela comunidade de pertencimento para dar voz a quem é. A partir de tal premissa, torna-se autor/a da escrita do tempo presente, na esperança de propiciar mudanças nas fronteiras científicas que se interpõem à produção de conhecimento na área da Educação. (Yade, 2015, p. 28)

Seguindo nessa linha e partindo do pressuposto de que a memória é produto da cultura, nela encontram-se artefatos materiais e imateriais que fazem parte do cotidiano de um afrodescendente. Segundo Cunha Júnior (2017, p. 03), “a memória é em parte resultado do patrimônio cultural e histórico de uma localidade”. Portanto, a memória afrodescendente, coletiva ou individual, está estritamente relacionada à constituição de patrimônio cultural da etnia negra.

Utilizo o conceito de etnia em oposição ao conceito de raça biológica ou social. Dentro do conceito de etnia, assevera Kabengele Munanga (2004), reside aspectos socio-histórico-cultural e psicológico. O que se chama de raça negra pode abrigar em seu seio diversas etnias, por exemplo. Uma etnia compreende

indivíduos que historicamente compartilham uma ancestralidade comum. São três os fatores aglutinadores de indivíduos em uma etnia. A história, por partilharem histórias em comum, a geografia, ao passo que ocupam o mesmo território e a cultura, como fator socializador e civilizador do grupo social étnico.

Ao contrário do conceito de raça em que seu fator aglutinador é a cor de pele e os fenótipos, ambos causam uma infinidade de inconsistências. O conceito de raça biológica historicamente falando, surge de um precedente motivado pela biologia no século XIX conhecido como eugenia. A pseudociência desse período compreendia a craniologia (estudo de medição do crânio) e o estudo das línguas como estratégias de hierarquização das então raças branca, negra e amarela.

Antônio Alfredo Sérgio Guimarães (Guimarães, 2011, p. 265) diz que "abstraia-se da história e das formas sociais, econômicas e culturais para reduzir a desigualdades de situação entre os povos a caracteres físicos e biológicos". O antropólogo haitiano Antenor Firmin (1885) em seu estudo intitulado *Igualdad de las razas humanas* publicado originalmente em Paris no ano de 1885 desbanca toda essa estrutura montada ao evidenciar cientificamente que a população negra pode desempenhar atividades intelectuais iguais ou superiores aos brancos, utilizando-se de exemplos como Haiti e Egito ao longo da história.

O conceito de população negra é o contraponto às categorias raça, negro e escravo. Vazias por dentro e por fora, essas perspectivas utilizadas por parte dos investigadores sobre populações negras no Brasil não traduz a complexidade inerente ao desenvolvimento histórico das populações negras no Brasil, pois esvazia os aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais ao analisar tais populações simplesmente sob o prisma do capital e do trabalho.

O MÉTODO

O método utilizado para os estudos autobiográficos em bairros negros é o de Pesquisa afrodescendente. Fundamentado em 2006 em um texto intitulado Metodologia Afrodescendente de pesquisa e republicado em 2008 pelo Núcleo Negro da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Henrique Cunha Junior estrutura essa metodologia em uma produção conceitual do que é concreto: a vida da população afrodescendente, ou seja, a "produção do conhecimento que permita a intervenção nas situações de caráter estrutural, que moldam a vida da população afrodescendente" (Cunha Jr., 2006, p. 70).

O pesquisador da afrodescendência que envereda pelo caminho de interpretar as múltiplas realidades vividas em bairros precisa necessariamente fazer parte do seu *lócus* de pesquisa, posicionando diante de si questões relacionadas à própria cultura e história que o constitui e com problemas diretamente ligados à sua própria existência. Os pesquisadores investigam sua própria realidade e os bairros onde vivem, numa dinâmica "da porteira para dentro, da porteira para fora" (Luz, 2002 p. 15). Enquanto pesquisa, é pesquisado. Nesse aspecto, distancia-se do que chamam de etnografia. A respeito dessa Metodologia, Cunha Jr. (2006, p. 01) expressa que "todas as pessoas, todas as

coisas e todos os lugares têm a sua parte de NTU (Força Vital-Axé), na concepção Bantu do mundo”.

Neste sentido, Videira (2010, p. 86) diz que “o pesquisador que desenvolve sua pesquisa pautado na afrodescendência está de forma física, mental, emocional e espiritual como parte do ambiente da cultura afrodescendente onde se instala a investigação desejada”. A Afrodescendência como metodologia atua “dentro da própria cultura e com dificuldades que afetam a própria existência” (Cunha Jr., 2006, p. 75). “A ancestralidade nos coloca diante de um fazer da construção do lugar do território dado pelo acúmulo repetitivo da experiência humana” (Cunha Jr., *Op., cit.*, p. 76), enquanto a “comunidade é vista como a força da identidade pela via da ancestralidade” (Cunha Jr., *Idem, ibidem*).

Por meio de percursos urbanos, dialoga-se com moradores e conecta-se com todo o cotidiano do qual já faz parte, em um movimento de pesquisar enquanto é pesquisado. O percurso urbano em bairros negros, permite o pesquisador despir-se diante de sua própria realidade e passa a enxergar de forma crua as dinâmicas sociais do qual faz parte. Essa forma crua de lidar com o cotidiano está relacionada com a forma que a realidade passa a se dar ao pesquisador. Enquanto vive na sua comunidade, passa a movimentar conhecimentos que permite entender a origem do que acontece, ao passo que produz conhecimento sobre o que acontece.

Os percursos urbanos procuraram dar conta das complexas realidades que as famílias vivem nas comunidades. É uma técnica de pesquisa associada a metodologia afrodescendente de pesquisa que permite ter a “experiência de caminhar e olhar na qual o pesquisador procura não apenas descrever, mas interpretar a realidade [e com isso] podemos alcançar a consciência espacial das experiências sociais materializadas” (Silva; Cunha Jr., 2019, p. 213). A consciência espacial incide diretamente na autonomia de se *autorrepresentar* geograficamente nos espaços.

APRESENTANDO A COMUNIDADE ROSALINA

A comunidade Rosalina está localizada na Secretaria Regional VIII (SER-VIII) da cidade de Fortaleza. Na divisão geográfica oficial, a comunidade Rosalina pertence ao bairro Parque Dois Irmãos. A Comunidade Rosalina é um território onde a maioria da população é afrodescendente (Jesus; Cunha Jr., 2019), no que diz respeito à sua construção histórica e social. Chamamos território de maioria afrodescendente “espaços urbanos em que encontramos outros grupos sociais de origens históricas e culturais diversas, mas que se encontra a população afrodescendente como maioria, sendo esta última a que determina a dinâmica cultural e social desses territórios” (Cunha Jr., 2007, p. 71).

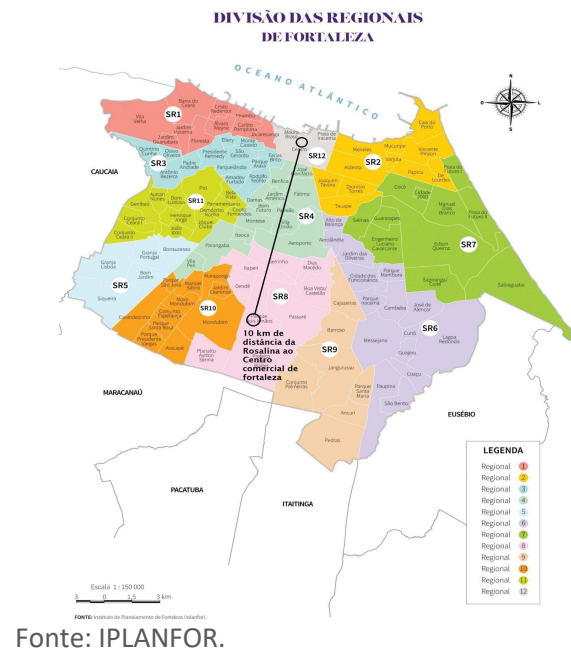
Entendemos que a cultura de um território de maioria afrodescendente constitui-se como “reprocessamentos pensados, produzidos no coletivo e nas individualidades, que deram novo teor às culturas de origem” (Cunha Jr., 2001, p. 12). A comunidade Rosalina, um território de maioria afrodescendente, detém

parcela da história no que diz respeito ao processo de desenvolvimento da vida dos afrodescendentes nas cidades urbanas brasileiras. Estudar os processos de ocupação e as moradias de aluguel da comunidade Rosalina é, portanto, estudar o longo processo de lutas por condições dignas de moradia da população afrodescendente neste país. O conceito de moradia transcende o mero espaço físico; ele representa a oportunidade para os afrodescendentes, como os habitantes da comunidade Rosalina, de ter acesso aos “meios de vida, à água, a toda infraestrutura, à educação, à saúde” (Rolnik, 2011, p. 38).

Em 1992 inicia-se a ocupação de uma comunidade chamada “sem terra”, no bairro parque Dois Irmãos. Esse primeiro grupo, ocupou o entorno do campo do Palito e a rua Matadouro. Pouco mais de 10 famílias faziam parte desse primeiro grupo. Em 1996 aconteceu o maior volume de ocupações simultâneas na comunidade. Após 18 meses de reuniões constantes na comunidade, cerca de 1500 famílias, sob uma liderança, ocuparam a Rosalina no dia 07 de julho de 1996. No local onde aconteceu o maior fluxo de ocupações hoje existe uma rua chamada 7 de julho. Ali perto, formou-se a Associação Comunitária. A comunidade Rosalina é uma consequência histórica de todos os processos arbitrários acontecidos no desenvolver da cidade de Fortaleza, sobretudo na segunda década do século XX. Os interesses econômicos das elites cearenses atrelado às políticas públicas de higienização e segregação sociais produziram o bairro negro.

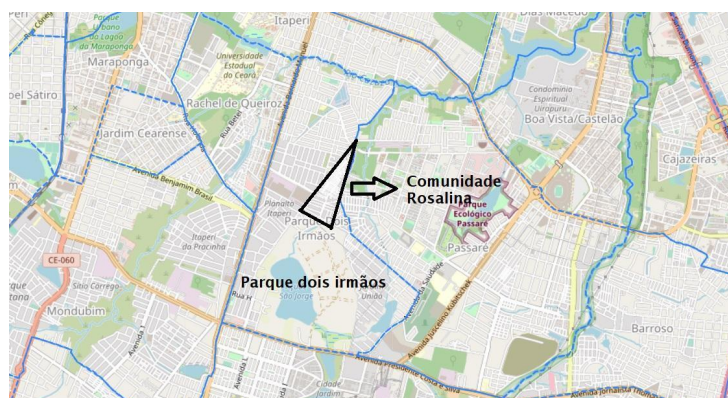
A comunidade Rosalina surge do déficit habitacional dos anos 1990 na cidade de Fortaleza. Segundo dados do Instituto Pólis (2009), ao passo que os bairros mais próximos do centro comercial perderam cerca de 5,9 mil moradores entre 1991 e 2000, o bairro Passaré faz parte da realidade dos bairros que cresceram 10% no mesmo período. Além do Passaré, Canindezinho, Jangurussu, Passaré, Coaçu, Sabiaguaba e Siqueira, Lagoa Redonda, e Lagoa da Sapiranga tiveram um crescimento populacional de 10% neste período. Os números contrastam com o déficit habitacional apresentado no ano 2000, que era de 77,6 mil moradias (POLIS, 2009, p. 11).

Figura 1: Localização da Comunidade Rosalina e distância até o centro comercial de Fortaleza.



Acima vemos um mapa que expõe a distância entre a Comunidade Rosalina e o centro comercial. Nota-se também que a comunidade está a 5 km de distância da Universidade Estadual do Ceará, 6 km do Aeroporto Internacional Pinto Martins e a 500 km da Avenida Bernardo Manoel, ponto de ligação entre o bairro José Walter e a região da Parangaba e bairro Serrinha, além de estar localizada atrás da Têxtil Bezerra de Menezes. Abaixo vemos um desenho esquemático que mostra a comunidade Rosalina dentro da divisão territorial do bairro Parque Dois Irmãos.

Figura 2: Desenho esquemático da área que compreende a comunidade Rosalina dentro da divisão administrativa do bairro Parque Dois Irmãos.



Fonte: Fortaleza em mapas, 03/2022.

Atualmente, a comunidade Rosalina conta com aproximadamente 250.000m² de área ocupada e no seu entorno encontra-se creche, escola infantil, posto de saúde, pontos de ônibus que ligam a comunidade aos grandes centros

comerciais, além de supermercados, padarias, farmácias e bancos. Nenhum desses está localizado dentro dos limites da comunidade.

A (AUTO)BIOGRAFIA COMO BASE DE ESTUDOS EM BAIROS NEGROS

Com periodicidade semestral a revista possui fluxo de submissão e publicação contínuas. As contribuições devem ser submetidas em língua portuguesa ou espanhola e, excepcionalmente, pode-se publicar artigos em língua inglesa e francesa, bem como traduções. A política da revista define que não serão aceitos textos encaminhados concomitantemente para outros periódicos ou para livros.

Sob uma perspectiva histórica, a queima dos documentos resultou na perda significativa de registros e papéis que continham uma parte essencial da história dos africanos e de seus descendentes. Esses eventos não ocorreram por acaso; eles representam os vestígios do esquecimento. Os documentos destruídos no período escravista tornam-se obstáculos na tarefa de reconstruir a memória negra.

A estratégia de eliminar arquivos e registros atua no âmbito do esquecimento, contribuindo para a destruição da memória e, por conseguinte, para o enfraquecimento da identidade da população negra. Daí surge a necessidade do arquivamento que Philippe Artières (1998, p. 14) trata em seu texto *Arquivar a própria vida*: “Mas essa exigência do arquivamento de si não tem somente uma função ocasional. O indivíduo deve manter seus arquivos pessoais para ver sua identidade reconhecida” (grifo nosso).

Em *A tradição viva*, Amandou Hampaté Bâ (2010, p. 167) ao falar de tradição do povo africano, refere-se à tradição oral e que qualquer tentativa de “penetrar a história e o espírito dos povos africanos” não será possível a menos que venha a partir da tradição oral. Acerca disso, Hampaté Bâ (2010, p. 169) afirma que “a tradição oral se baseia em uma certa concepção de homem do seu lugar e do seu papel no universo”.

Para que se possa trabalhar no campo da autobiografia é necessário atuar no campo da memória, do testemunho, das narrativas das experiências afrodescendentes de vida. Essas “são [as] ficções da memória” disse Conceição Evaristo (2017, p. 11) de forma que deve ser dito que “nada [...] é verdade, nada [...] é mentira”. A memória tem esse poder de conectar-se aos ancestrais e ao *continuum* familiar. Esse *continuum* é expresso na prática cotidiana de repassar de boca a ouvido os conhecimentos mais antigos, dos mais velhos aos mais novos, mantendo viva a memória coletiva, do lugar e do grupo específico.

A (auto)biografia no campo da pesquisa permite o investigador promover uma revisão do percurso do sujeito pesquisado capaz de revelar a proporção da intimidade e da inserção do pesquisador na comunidade que pertence (Cunha Jr., 2011). Nesse sentido, observa-se caminhos da aprendizagem que aconteceram nas interações ao longo desse percurso. Como se processou a construção da identidade do indivíduo em relação a identidade de sua comunidade? Essa pergunta pode ser respondida por meio da revisão de si ou do sujeito pesquisado.

O acesso à memória coletiva é possível por meio da (auto)biografia de indivíduos que pertencem a grupos sociais, ao passo que revela um conjunto de significados e eventos revelados na memória oral. O material bruto da pesquisa nesse campo não é apenas os relatos factuais de eventos pouco conhecidos pela literatura, mas também da expressão e representação da cultura do grupo a que o sujeito pertence (Morgado, 1987). Segundo, Juliana Yade (2015, p. 29),

Os lugares em que ancoramos as lembranças são nos tempos vindos da infância, adolescência e formação escolar, momentos permeados por constantes mudanças, no sentido lato da palavra, que alteraram nossas percepções. As interpretações que fazemos da realidade talvez fossem diferentes se tivéssemos a oportunidade de vivenciar a infância e adolescência numa mesma casa, mesmo bairro ou mesma escola.

A grafia das memórias (auto)biográficas insere-se no campo de pesquisa com um conjunto de repertórios reflexividade biográfica como “suporte de conscientização e transformação de si” (Souza; Souza, 2021, p. 101), ao passo que possibilita enxergar sua própria realidade e o quanto esta interferiu na sua constituição. Cada indivíduo tem sua particularidade no que se refere a forma e ver os fatos ocorridos. Essa particularização da forma de enxergar, armazenar e rememorar, chamamos de memória individual.

Sob esse aspecto, os estudos de Maurice Halbwachs (2004) defendem uma hierarquização entre memórias coletiva e individual. Para o autor, a memória coletiva, sobrepõe-se à memória individual e é essencial evitar equiparação entre memória e história. Enquanto que a história submete-se aos escrutínios metodológicos, a memória não. A memória coletiva é, na realidade, uma reconstrução de lembranças que se fundamentam em experiências compartilhadas por um grupo social.

Para Gisafran Jucá (2003, p. 73),

A memória é considerada, de acordo com a dimensão social que representa, uma realidade onde se mesclam o individual e o coletivo, possibilitando uma compreensão diferenciada daquela transmitida pela documentação tradicional. Além do mais, ela permite revelar aspectos ou espaços sociais outrora esquecidos ou relegados, fazendo brotar a lembrança dos que se consideravam excluídos do processo histórico.

Dentro da comunidade Rosalina existe uma disputa de narrativas em relação a sua origem, seu nascimento. Alguns moradores asseveram que a existência da comunidade é de autoria desse próprio grupo, que a fez surgir no início da década de 1990. Contudo, a existência da Rosalina, para o grupo mais recente, é datada da segunda metade da década de 1990. Cada indivíduo pertencente aos grupos de narrativas apresentadas partilha de experiências históricas, territoriais e em certa medida psicológicas semelhantes.

O primeiro grupo assume o papel de fundadores da comunidade Rosalina. Diz um morador desse grupo: “quando eu cheguei aqui não tinha nada! A gente se juntou e cavou de lá de cima até aqui para conseguir ter água encanada em casa!”. O outro grupo reivindica que a organização do movimento por moradia de 1996 seja responsável pela fundação da comunidade: “Nós junto com o líder e

ficamos 1 ano na frente da prefeitura acampados para criar a Associação. Nós construímos isso tudo aqui!”

Em um contexto histórico, os primeiros habitantes chegaram em 1992, seguido por um segundo momento de ocupação em 1996, onde houve uma divisão mais incisiva das terras entre várias famílias, originando uma Associação de bairro e estruturando-se em torno da construção dos barracos e garantia do fornecimento de eletricidade e água.

A população negra da Comunidade Rosalina é um grupo social de etnia afrodescendente da capital do Ceará e observa-se que, por meio das narrativas, este grupo, assim como outros, não é homogêneo na sua forma de pensar e enxergar os fatos, mas partilham o mesmo território, cultura e história.

A identidade desse grupo foi moldada pela cultura e história compartilhadas em seu território. Embora haja disputa narrativa sobre suas origens, a estrutura da Comunidade Rosalina emerge a partir de um esforço coletivo das interações sociais, associadas à ética ubuntu e à forma bantu de ocupação e convivência. Ubuntu é a união de duas palavras em uma: *ubu* e *ntu*.

Enquanto *ubu* está relacionado ao ser-sendo, referindo-se a uma existência antes de se manifestar de forma concreta. Em outras palavras, é aquilo que não expressou plenamente sua forma total e está continuamente orientado em direção à descoberta e à manifestação através de formas específicas e modos de ser (Ramose, 2002). A pesquisa (auto)biográfica no campo da investigação afrodescendente permite caminhar pelos meandros das especificidades das formas de ver e ocupar espaços urbanos.

A (AUTO)BIOGRAFIA COMO BASE DE ESTUDOS EM BAIROS NEGROS

Aprendi muito cedo que a educação poderia me levar a um lugar que eu mesmo não conseguia imaginar como seria. Eu ouvia minha mãe falando que eu tinha que estudar para ser “alguém na vida”. Cresci com essa frase, eu sabia que eu tinha que ir à escola para ser alguém, eu não queria não-ser, eu queria ser. Então, sempre enfrentei a ideia de ir à escola como rotina, como escovar os dentes, ou tomar banho. Todos os dias eu tinha que fazê-la. A visão da minha mãe em relação à educação era diferente da visão que meu pai tinha, morei na mesma casa com os dois até os 12 anos de idade, a partir daí, meus pais se separaram e ele saiu de casa e nunca mais voltou.

Meu pai nunca deu importância para a escola. Se eu chegasse a faltar ou me atrasar, para ele não parecia ser muito problema. Meu pai nunca foi à escola. Minha mãe conta que ele “apanhava do pai dele se pedisse para ir para escola”. Meu avô paterno foi criado e se desenvolveu no roçado, trabalho na roça. E o seu único filho homem assim também o fez. Meu pai viveu trabalhando em roçados do Maranhão e depois do Piauí durante toda sua infância, adolescência e início da vida adulta, até conhecer minha mãe.

Já minha mãe sempre trabalhou na feira vendendo frutas. Minha avó tinha uma banca de venda de bananas na feira da cidade e sempre levava os filhos e as

filhas mais novos que ela tinha. Minha mãe era uma delas. O marido da minha avó, meu avô materno, era policial, soldado. Ele também nunca foi à escola. Minha avó materna sabia ler, cresci vendo-a ler a Bíblia.

Minha mãe estudou até a antiga quinta série (hoje sexto ano) e evadiu devido a gravidez e por ser expulsa da casa de seus pais. Ela precisou trabalhar e se mudou para a casa da sua sogra. Foi então, aos 19 anos de idade, que minha mãe começou a ser empregada doméstica. Ela ainda tentou estudar novamente quando eu tinha 8 anos de idade, mas a rotina de ser mãe de dois filhos, trabalhar por 12 horas diárias dificultou e ela também naquela ocasião desistiu. Minha mãe sabe ler e escrever, meu pai não.

As relações entre trabalho e educação têm uma intermediação da família. Neste, a compreensão ou visão que a família tem da educação sofre uma composição tanto com o sistema educacional como com as oportunidades de trabalho (passadas, presentes e futuras), determinando o nosso patamar de inserção na modernidade industrial brasileira. Dentro deste conjunto, ficam, pelas formas determinadas tanto na educação formal como informal, excluídas as questões de nosso acesso ao poder. (Cunha Jr., 1992, p. 113)

Percebo como a visão dos meus pais em relação à educação é diferente. Meu pai acredita no trabalho duro, pesado, de sol a sol e que a educação escolar é somente uma etapa que pouco ou nada influencia no futuro profissional de quem *não tem medo de trabalhar*. Já minha mãe crê num futuro melhor através da educação. Ela sempre falava que eu tinha que estudar para virar engenheiro ou policial. Ela queria que eu fosse engenheiro. Em 2012 eu tinha sido aprovado e iniciado meu curso de História na UNIFESP, então minha mãe me ligou falando que tinha contado para uma amiga dela a novidade, que eu tinha sido aprovado no curso de engenharia em São Paulo.

A última vez que falei sobre educação com meu pai foi em 2016. Fui visitá-lo, para contar que eu tinha concluído meu curso de graduação em São Paulo e tinha sido aprovado recentemente em um curso de especialização em outra conceituada Universidade Federal. Antes de eu dar a notícia meu pai perguntou: “tu já terminou a escola?”. Eu tinha 24 anos de idade e estava iniciando a especialização na UFG.

Aos sete anos de idade consegui meu primeiro trabalho remunerado, vendendo alface, coentro e cebolinha dentro da Rosalina. A dona do negócio e moradora do Parque Dois Irmãos necessitava atender mais clientes, porém vender seus produtos dentro da Rosalina, para ela, seria um risco à própria vida. Daí surgiu a ideia de ofertar trabalho a algum morador que aceitasse vender sua mercadoria cinco horas diárias, das 07 horas às 12 horas, por um valor de dois reais e cinquenta centavos o dia de trabalho. Sob essas condições, meu primo de 11 anos de idade e eu, que tinha 07 anos de idade, iniciamos, em um dia qualquer, as vendas das hortaliças dentro da Rosalina.

No segundo dia de trabalho, meu primo e eu começamos a trabalhar às 7h da manhã, como era o combinado e, às 9 horas da manhã, estávamos nós dois com muita fome. Tínhamos tomado café da manhã, mas como sempre era pouco. O objetivo era conseguir dinheiro para conseguir fazer mais do que 3 refeições por dia. Então, tínhamos vendido um pouco de mercadoria, pegamos o dinheiro e

compramos comida em uma quitanda dentro da comunidade e comemos. Seguimos viagem vendendo os produtos e, no final do turno, a dona das hortaliças fez a contabilidade e notou que estava faltando 3 reais. Então, ela descontou do nosso pagamento como forma de punição, ficamos sem dinheiro e fomos dispensados.

Durante os primeiros anos da minha formação escolar, passei por momentos muito conturbados em casa. Meu pai, por ser dependente químico e alcoólico, tornava-se violento aos fins de semana e então, nesses períodos, eu tinha que arrumar alguma forma de manter a integridade física de minha mãe durante as madrugadas de sexta, sábado e domingo. Nesse período da minha infância eu tive que assumir um papel apaziguador, mediador. Eu não podia atacar meu pai de forma violenta, e não podia deixá-lo atacar minha mãe de forma violenta. Então, eu procurava adotar uma postura mediadora naquelas situações. Eu usava toda a força que uma criança de 7 anos de idade tinha para segurar meu pai e impedir que ele chegasse até a minha mãe.

O ambiente escolar também foi um ambiente de conflitos, em proporções menores e com outras características. E na escola, eu adotei uma postura também de mediação. Eu não podia deixar transbordar o sentimento de raiva e decepção que sentia, então buscava tornar “leve” o ambiente da sala de aula. Eu era bom em contar piadas, fazer brincadeiras. Fiz muitos amigos assim. Tornei-me popular e fui aceito pelos mais diversos grupos sociais da escola. Sempre foi difícil, a escola onde eu estudava não ficava dentro do meu bairro e isso quer dizer que nela, eu encontrava crianças de outras origens, de outros bairros.

O viver no bairro, o cotidiano, os processos de sociabilidades produzem conhecimento, esse conhecimento é fruto de uma educação, que aqui chamaremos de educação informal, por não ser elaborada e transmitida por uma instituição oficial, mas sim pelo bairro, pela família, pelos amigos, enfim, pela sociabilidade. “O ser humano se constitui dentro de um contexto plural de histórias, culturas e modos de vida ao longo de sua existência e de seus antepassados, ou seja, com suas vivências e memória-histórico-ancestral.” (Videira, 2009, p. 232).

Os jovens estudantes vivem em bairros que tem em sua composição étnica maioria de pretos e pardos, que podemos chamar de negros. A realidade vivida em bairros negros, difere socialmente, economicamente e estruturalmente da realidade vivida por estudantes que vivem nos centros urbanos das cidades, em bairros de maioria eurodescendente. Seguindo nessa linha, Cunha Jr afirma que,

Desta forma, a educação precisa ser pensada tendo como base a realidade de base africana destes bairros negros e das suas relações sociais com o conjunto da sociedade. Pensar estes bairros desde as suas identidades, as suas possíveis afirmações e transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. No âmbito da sua história, que não apenas econômica e nem apenas material. Esta é uma tarefa difícil devido aos obstáculos mentais, conceituais e práticos aos quais estamos ancorados no conjunto da educação brasileira. (Cunha Jr., 2017, p. 9)

Um dos problemas aqui apresentados é o fato de a escola e seus educadores não considerarem o conjunto de informações processados pelo

cotidiano como parte fundamental no processo de formação humana e fortalecimento identitário. Ora, "é preciso ter lucidez na percepção de que a educação formal não produz todos os conhecimentos, ela apenas valida ou invalida os conhecimentos que se adequam ou não a lógica e prática do que temos como educação hoje" (Souza, 2010, p. 98).

Tem-se ainda enraizada a ideia de educação como reprodutora do conhecimento já produzido pelos grandes cientistas da história. Os detentores dessa visão, também concluem que os jovens estudantes não são capazes de produzir ciência. Os conhecimentos adquiridos e produzidos a partir da realidade vivida no bairro não são validados pelas escolas. Durante os percursos urbanos, pude conversar com crianças negras da comunidade e realizei duas perguntas para eles:

- i. Como é sua vida na escola, seus amigos e professoras?
- ii. Como é sua vida em casa, com seus pais e irmãos?

As crianças que participaram desse momento tinham entre 7 e 11 anos de idade e todas são moradoras da comunidade Rosalina desde que nasceram. Todos estudam na mesma escola. Nenhuma delas serão identificadas aqui na pesquisa e serão referenciadas pelo nome de capitais de países africanos. As crianças que terão suas respostas expostas são: Nairóbi de 6 anos, Maputo de 7 anos e Porto Novo de 10 anos. Suas idades são referentes a novembro de 2022, quando aconteceu o momento. Foi preservada a forma de falar das crianças, ou seja, a transcrição é fiel a suas formas de falar.

A maioria delas responderam a primeira pergunta como "é legal!" e a segunda pergunta: "como assim?". Por serem crianças, tive que complementar as perguntas com outras perguntas, de forma que compreendessem que deveriam detalhar o seu dia a dia tanto em casa, como na escola. E então, elas começaram a detalhar o seu cotidiano. Nairóbi conta que não gosta de ficar em casa com seus pais, prefere sua tia, pois em casa a mãe dele vive brigando:

Eu gosto da casa da minha tia. Ela gosta de mim. Minha mãe briga muito comigo e fala muito alto. [...] A minha professora disse que falar alto é falta de respeito e é proibido na escola. [...] A minha professora é muito legal comigo. Eu tenho dois amigos na escola. A gente brinca de bola no recreio. (entrevista com Nairóbi, novembro de 2022)

Nairóbi está vivendo grande parte da sua vida com sua tia, desde que nasceu. Pois sua mãe trabalha em período integral e não pode deixá-lo sozinho em casa. Sua mãe tem filhos e ele é o segundo. A mãe de Nairóbi tem outro filho do recente relacionamento e está separada do pai biológico de Nairóbi desde que ele tinha 3 anos de idade. A mãe dele não concluiu o ensino médio. Pelo que Nairóbi conta, a mãe dele não vive uma boa relação com o atual companheiro e então se estressa e acaba por descarregar a raiva nos filhos. Outro ponto de interesse a ser percebido nessa fala é o fato de Nairóbi ter aprendido que gritar é proibido, ao mesmo tempo que sua professora é legal com ele.

Outra criança que participou do momento foi Maputo. Maputo vive com seus dois irmãos e seus pais. Maputo é o mais velho dos três filhos do casal e

estuda na escola mais próxima do bairro, além de viver na comunidade desde que nasceu. Maputo respondeu às duas perguntas da seguinte forma:

[A escola] é muito ruim. Eu não gosto de ir pra lá. Tem uns meninos que ficam *arengando* comigo. Eu falo pra professora e ela briga comigo. Na minha casa nunca tem ninguém, então eu gosto de assistir tv ou brincar de bola com os meus amigos da rua. Na minha casa é tranquilo, só a minha mãe que às vezes não deixa eu brincar na rua de noite (entrevista com Maputo, novembro de 2022).

Diferente de Nairóbi, Maputo vive em uma família menos conturbada em termos de conflitos no ambiente familiar. Porém, na escola sofre o que ele denominou como *bullying*. Ele não entrou em detalhes, mas disse que os colegas de sala “ficam xingando” ele. A relação estabelecida entre Maputo e a escola é estruturada nos corredores da escola, no que acontece no recreio e em sala de aula. Situações de xingamento, desprezo, menosprezo e rejeição afastam a criança da escola. Em se tratando de criança negra, essa situação potencializa-se, neste sentido

a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os afrodescendentes, continuamente em favor do eurodescendente, suas práticas e seus valores (Cavalleiro, 2008, p. 19).

Chamaram-me de macaco e eu nunca mais fui à escola (Cunha Jr., 2008) traduz os efeitos dos xingamentos no ambiente escolar. A convivência da escola está assentada nos “componentes ideológicos inculcados no raciocínio dos professores, principalmente primários, [que] relegam as crianças negras e pobres à condição de problema” (Luiz; Salvador; Cunha Jr., 1979, p. 71). A escola adota um papel de manutenção da presença de crianças brancas ao passo que imprime um processo de exclusão das crianças negras. Não acredito que as escolas façam sistemáticas reuniões pedagógicas específicas para falar desta situação nestes termos abertamente, mas é como se fosse.

Porto Novo tem 11 anos de idade e vive parte de sua vida com sua mãe e padrasto e parte de sua vida com seu pai. Ele conta que tem o sonho de ser jogador de futebol. Por causa da sua idade, noto que ele já tem uma noção mais apurada do seu cotidiano. Então, as perguntas foram respondidas com maior detalhamento de suas percepções.

Eu não vejo a hora de terminar a escola. Eu não gosto muito de ir, só nas aulas de educação física. Eu sou disputado, todo mundo quer jogar no meu time. As minhas professoras são legais comigo, eu só não gosto quando os outros meninos ficam mexendo comigo. [...] Eles ficam falando dos meus dentes e do meu nariz, eu não gosto. [...] o que eu faço? eu meto a porrada neles se eles falar isso perto de mim. Eles correm! [...] na minha casa, eu quase não vejo muito minha mãe quando to na casa dela. Ela trabalha muito e quando tá em casa, parece que tá com raiva. Às vezes eu tenho medo de ela me bater. [...] O meu pai é muito legal comigo, só não quando ele tá perto da mulher dele, aí ele fica querendo agradecer ela e nem joga bola comigo. Mas quando tem jogo do Ceará ele me dá dinheiro pra eu ir pro Castelhão. (entrevista com Porto Novo, novembro de 2022)

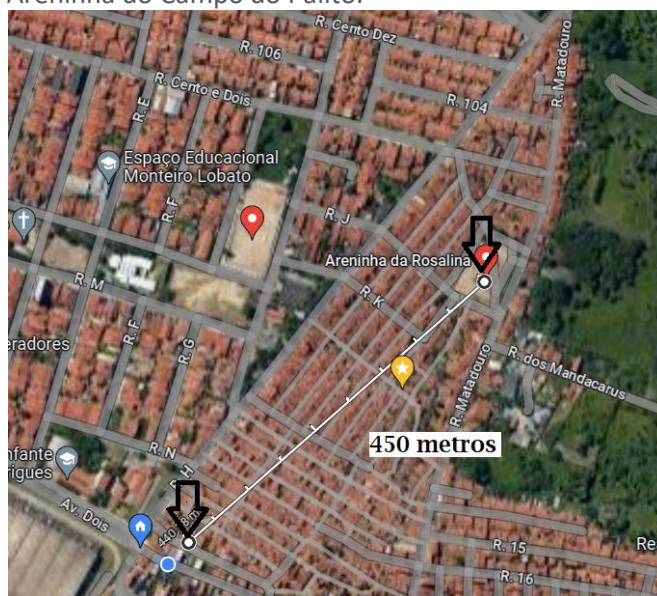
É interessante observar a relação das crianças com as professoras. Todas elas apontam uma boa relação. Contudo, ao passo que essa boa relação é dita, o

depoimento é acompanhado de algum tipo de violência à cultura negra presente na sala de aula. “Na escola, essas agressões são insuportáveis, sobretudo, porque os indivíduos vêm esperando da escola, um terreno de igualdade e justiça.

Eles têm a escola como o campo do saber no qual esperavam não ser incomodados com as ignorâncias sociais dos racismos.” (Cunha Jr., 2008, p. 233). Porto Novo é aceito no ambiente escolar em uma única situação: quando suas aptidões físicas ou futebolísticas são colocadas à prova. Outro ponto interessante é a forma como ele lida com os insultos e os racismos que ele chama de *bullying*.

A todas as crianças, perguntei como é brincar na comunidade. Todas exaltadas, queriam dar seu depoimento ao ouvir a pergunta e disseram que gostam de brincar com os amigos. É impressionante como eles apresentaram um conhecimento geográfico do bairro. Estávamos nas imediações da rua 7 de Julho e todos eles me explicaram como podemos chegar mais rápido na areninha do campo do Palito, quais ruas entrar e os riscos que devemos tomar no trajeto. Eles sabem o cronograma de funcionamento da areninha, quem coordena, quais times jogam o campeonato do bairro. A areninha do Campo do Palito é o único equipamento cultural existente dentro da comunidade Rosalina. Foi inaugurada em 2020 e constitui-se de um campo de grama sintética, com alambrados, refletores e em seu entorno, ruas com ladrilhos e bancos de concreto, além de algumas árvores recentemente plantadas pelos moradores.

Figura 3: Trajeto em linha reta entre a rua 7 de julho à Areninha do Campo do Palito.



possibilidades: inventar outra brincadeira ou ir para casa. Ir para casa é sempre a segunda opção.

Percebo que a variedade de brincadeiras entre essas crianças observadas é inferior ao período em que eu era criança e estava no lugar deles. Porém, percebo que o escopo de atuação das brincadeiras é maior do que quando eu era criança. As crianças observadas percebem o bairro em sua totalidade, quando elas me explicaram os múltiplos caminhos até a areninha do campo do palito, bem como detalhes no trajeto percebo um conhecimento mais apurado da sua realidade geográfica. Algo que Axum revelou não existir nos momentos em que era criança:

Quando a gente era pivete, nós brincava só aqui, nesse quadrado. Era sempre aqui nesse mesmo lugar. A gente num saía para ir pra longe, só quando era pra catar latinha, aí era trabalho. Mas naquela época era só nós aqui nesse mesmo quadrado, não passava disso. Quando eu lembro assim, dá saudade. Eu pensava que a favela era só aquilo. Uma vez tu te lembra? nós foi pros prado, lá no Riacho Doce. Morrendo de medo de não conseguir voltar pra casa. Era vida loka. [...] Naquela época, ali, saca? a gente brincava de tudo: cobra no mato, passarinho no ninho, esconde esconde, pega pega, polícia e ladrão, a gente fazia umas máscaras de bandido e armas de policial, lembra? a gente brincava de dubets, bila, arraia, pião. Era muita coisa. Minha infância foi boa. (entrevista com Axum, percurso urbano em 01/2023).

Axum tem 29 anos de idade e 3 filhos de um relacionamento que dura 14 anos, vive na mesma moradia desde 1997, quando chegou para morar no bairro com sua mãe, seu pai e irmãos na Rosalina. Conviveu sua infância com Somália e Angola (Filhos de Império Mali). Durante o momento de diálogo elencou uma série de brincadeiras que fazíamos quando criança.

Todas essas codificações da realidade cotidiana feita pelas crianças no ato de brincar revelam conhecimentos não codificados pelas escolas que pertencem. Essa consciência espacial das crianças observadas é expressa pelo afeto à localidade onde mora. A educação territorializada no bairro negro tem necessariamente como base o cotidiano histórico. Nessa perspectiva, educação é tudo aquilo que aprendemos no dia a dia ao morar no bairro. É no “saber viver” que reside as formas de vida urbana negra.

O espaço escolar causa estranhamento, é pouco acolhedor e comumente repulsivo. O sentimento de “sentir-se em casa” ao chegar no bairro, é uma das formas de compreender que a realidade do bairro é mais atrativa e promove mais possibilidades de articulação de seus conhecimentos que a realidade experienciada na escola. As escolas ainda não codificaram a realidade dos bairros negros, que por sua vez não produzem conhecimentos que embasam documentos e materiais que deveriam estar presentes em reuniões e formações pedagógicas das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou apresentar possibilidades de pesquisa no campo da afrodescendência ao utilizar-se da (auto)biografia como parte do método de pesquisa. A produção científica no Brasil está permeada de estratégias de pesquisa que pouco ou nada contribuem para os estudos no campo da afrodescendência.

Generalizações por meio de conceitos que pretendem aglutinar realidades específicas da população negra ao se apresentar como “teoria geral” dificultam as compreensões acerca das dimensões das experiências de vida em bairros urbanos das cidades brasileiras. Esvaziando o protagonismo do africano e do afrodescendente na formação plural do país.

Este trabalho parte da premissa de o africano e seu descendente é o colonizador do Brasil. As cidades brasileiras sempre foram espaços urbanos privilegiados das sociabilidades inéditas e das inventividades das afrodescendências. Nela, guardam-se memórias das experiências territorializadas da população negra.

Em se tratando de memórias da população negra, dimensiona-se uma série de aspectos importantes que nos permite traduzir as múltiplas realidades vividas em bairros negros. As narrativas (auto)biográficas revelam sonhos, desejos, ideologias, estratégias de vida processadas em contextos específicos e que viabilizam a tradução de parte da realidade que se vive em bairros.

As narrativas (auto)biográficas como parte do método da afrodescendência de pesquisa é uma das possibilidades existentes de narrar um cotidiano diverso, inventivo, inédito e criativo. Essas são as dimensões das sociabilidades e das experiências da afrodescendência nas cidades brasileiras.

The (auto)biography as a research basis for studies on education in the black neighborhood Rosalina, in Fortaleza-CE

ABSTRACT

The text is an extended excerpt from the master's research conducted within the scope of the Brazilian Education Postgraduate Program at the Federal University of Ceará. It systematizes issues related to autobiography as the foundation for research in the field of education and within black neighborhoods. The specificity of experiences lived in black neighborhoods is a challenging dimension to capture. From this perspective, autobiography is seen as a dimensioner of lived realities. The objective is to present autobiography as an enhancing element for research in the context of Afrodescendants, with the aim of broadening the debate by introducing a research strategy capable of translating lived realities of Afrodescendants in neighborhoods. Regarding the field of investigation and method, the Rosalina community was utilized, involving three school-age black children, an adult resident of the neighborhood, and the autobiographical memories of one of the authors of this text. These were analyzed in the light of the Afrodescendant research methodology and the urban paths taken within the community. It is concluded that the narratives of the children convey meanings, while autobiography goes further, presenting dimensions of memory, ideology, and unconscious desires. Autobiography, in this sense, is an enhancing resource for Afrodescendant research.

KEYWORDS: Autobiographical Research. Black Neighborhoods. Afrodescendency.

La (auto)biografía como base de investigación para estudios sobre educación en el barrio negro Rosalina, en Fortaleza-CE

RESUMEN

El texto es un fragmento ampliado de la investigación de maestría desarrollada en el marco del Programa de Posgrado en Educación Brasileña de la Universidad Federal de Ceará y sistematiza cuestiones relacionadas con la autobiografía como base de investigaciones en el campo de la educación y en barrios negros. La especificidad de las realidades vividas en los barrios negros es una dimensión difícil de capturar. Bajo este aspecto, la autobiografía se considera como una herramienta para dimensionar las realidades vividas. El objetivo es presentar la autobiografía como un elemento potenciador de la investigación en la afrodescendencia, con el fin de ampliar el debate presentando una estrategia de investigación capaz de traducir realidades vividas por afrodescendientes en barrios. En cuanto al campo de investigación y el método, se utilizó la comunidad Rosalina, tres niños negros en edad escolar, un adulto residente del barrio y las memorias autobiográficas de uno de los autores del presente texto, que fueron analizadas bajo la metodología afrodescendiente de investigación y los recorridos urbanos realizados dentro de la comunidad. Se concluye que las narrativas de los niños hablan sobre significados, mientras que la autobiografía va más allá, presentando dimensiones de la memoria, ideología y deseos inconscientes. La autobiografía, en este sentido, es un recurso potenciador de la investigación afrodescendiente.

PALABRAS CLAVE: Investigación Autobiográfica. Barrios Negros. Afrodescendencia.

NOTAS

1 O presente texto é um fragmento de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFC e financiada pela CAPES. Todos os entrevistados não foram identificados e tiveram seu nome trocado.

REFERÊNCIAS

ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Estudos históricos: arquivos pessoais, Rio de Janeiro, v.11, n. 21, p. 9-34, 1998.

BÂ, Amandou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (org) **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, pp. 167-212.

CUNHA Jr., Henrique. Memórias, histórias e identidades afrodescendentes: as autobiografias na pesquisa científica. In: VASCONCELOS, José Geraldo *et al.* **Cultura, Educação, Espaço e Tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, 753 p.

CUNHA Jr., Henrique. **Texto de trabalho na disciplina de Etnia e gênero e educação na perspectiva dos Afrodescendentes**, 2006. (Mimeo).

CUNHA Jr., Henrique. Bairros negros: A forma urbana das populações negras no Brasil. In: Revista da ABPN, v. 11, Ed. Especial - Caderno Temático: **Raça Negra e Educação 30 anos depois**: e agora, do que mais precisamos falar? Abr. 2019, p.65-86.

CUNHA Jr., Henrique. Afrodescendência e Espaço Urbano. In: CUNHA Jr., Henrique e RAMOS Maria Estela Rocha. (org.) **Espaço Urbano e afrodescendência**: Estudo da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Fortaleza: UFC Edições, 2007.

CUNHA Jr., Henrique. Africanidades, Afrodescendência e Educação. Revista **Educação em Debate**, Ano 23, V. 2 - nº. 42, Fortaleza: FAGED/UFC, 2001. p. 05-15.

CUNHA Jr., Henrique. **Textos para o Movimento Negro**. São Paulo: EDICON, 1a ed., 1992.

CUNHA Jr., Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA JUNIOR, Henrique (org.). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: EdUFC, 2008. p. 229 – 240.

CUNHA Jr., Henrique. Bairros negros: epistemologia dos currículos e práticas pedagógica. In: **Anais do Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de questões curriculares**, 2017, . Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Raça, cor, cor da pele e etnia**. São Paulo: Cadernos de campo, n. 20, p. 1-360, 2011.

DE SOUZA, Elizeu Clementino; DE SOUSA, Rosiane Costa. Pesquisa (auto) biográfica, Educação e saúde docente: escritas de formação e refiguração identitária. **Cadernos CERU**, v. 32, n. 1, p. 99-126, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FIRMIN, Anténor. **De l'égalité des races humaines**. Lib. Cotillon, Paris, 1885;

Halbwachs, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro. 2004, 222 p.

JESUS, Tiago Souza de.; CUNHA JUNIOR, H. Comunidade Rosalina: um território de maioria afrodescendente na cidade de Fortaleza - CE. In: CUNHA JUNIOR, Henrique; BIÉ, Estanislau Ferreira; et al (Org.). **Bairros negros cidades negras**. 1ed.Fortaleza: Via Dourada, 2019, v. 1, p. 137-166.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. Fortaleza na visão dos idosos: onde o público e o privado se entrecruzam. **O Público e o Privado**, v. 1, n. 1 jan. jun, p. 71-85, 2003.

LUIZ, Maria do Carmo. *et al.* A criança (negra) e a educação. **Cadernos de pesquisas**, Fundação Carlos Chagas, nº 31, 1979, pp. 69-72.

LUZ, NC do P. **Bahia a Roma negra**: estratégias comunitárias e educação pluricultural. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação–INTERCOM. 2002. p. 1-18.

MORGADO, Naira Iracema Monteiro. **O espaço e a memória: Santana de Parnaíba**. 1987. Tese de Doutorado. [sn].

MUNANGA, KABENGELE. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói, RJ: Eduff, 2004.

ROLNIK, Raquel. Moradia é mais que um objeto físico de quatro paredes. São Paulo. (Entrevista). **Revista E-metropolis**, nº 05, ano 2, junho de 2011.

SLENES, Robert. Escravos, cartórios e desburocratização: o que Rui Barbosa não queimou será destruído agora?. **Revista Brasileira de História**, v. 5, n. 10, p. 166-197, 1985.

SOUZA, Juliana de. **Memórias e Histórias da População Negra de Carapicuíba-SP**: uma abordagem para a educação escolar. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2010.

UEMURA, M. M. ; KOHARA, L. ; FERRO, M. C. T. Projeto Moradia é Central - lutas, desafios e estratégias. São Paulo: Centro Gaspar Garcia, 2012. **Instituto Polis**.

VIDEIRA, P. L. **Batuques e ladainha**: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

YADE, Juliana de Souza Mavoungou. **Vozes e territorialidades no pós-abolição: histórias de famílias e resistência identitária – O caso do Cururuquara**. 2015. 252f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

Recebido: 31 agosto 2023

Aprovado: 15 outubro 2023

DOI: 10.3895/rtr.v8n0.17501

Como Citar: JESUS, T. S.; CUNHA JÚNIOR, H. A (auto)biografia como base de pesquisa para estudos sobre educação no bairro negro Rosalina, Fortaleza-CE. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, e17501, p. 1-21, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Tiago Souza de Jesus
tiagounifesp@gmail.com

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

