ISSN 1982-3916
Ano 18, v. 40, nº 1
jul-dez 2024

Impacto das ações afirmativas nas universidades brasileiras

ISSN 1982-3916
Ano 18, v. 40, nº 1, jul-dez 2024

Impacto das ações afirmativas nas universidades brasileiras

Copyright "©" Todos os direitos são reservados aos seus respectivos autores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Campus Professor Alberto Carvalho

GEPIADDE
Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades
Diferenças e Desigualdades na Educação

Impacto das ações afirmativas nas universidades brasileiras

Bases indexadoras:

LivRe Revistas de livre acesso
sumários.org Sumários de Revistas Brasileiras
DIADORIM Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras
Actualidad Iberoamericana Indice Internacional de Revistas
LatinREV Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales
latindex
Clarivate™
Mir@bel
Google Scholar

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL
Prof. Dr. António Pedro Costa, Universidade de Aveiro, **Portugal**
Prof. Dr. Carlos Magno Gomes, Universidade Federal de Sergipe, *Editor-chefe*
Prof. Dr. Claudio Mello, Universidade do Centro-Oeste do Paraná
Prof. Dr. Édgar Orlay Valbuena Ussa, Universidad Pedagógica Nacional, **Colombia**
Profª Drª Edineia Tavares Lopes, Universidade Federal de Sergipe, *Editora-adjunta*
Prof. Dr. Edson Dias Ferreira, Universidade Estadual de Feira de Santana
Prof. Dr. Eduardo David Ndombele, Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge, **Angola**
Profª Drª Francislê Neri de Souza, Universidade de Aveiro, **Portugal**
Profª Drª Gislene Maria Barral L. Felipe da Silva, Secretaria de Educação do DF
Profª Drª Jocelaine Oliveira dos Santos, Instituto Federal de Sergipe
Profª Drª Luciana Borges, Universidade Federal de Catalão
Profª Drª Luz Marina Vásquez Carranza, Universidad de Costa Rica, **Costa Rica**
Prof. Dr. Marcos Ribeiro de Melo, Universidade Federal de Sergipe
Profª Drª María Antonia Miranda, Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, **Cuba**
Profª Drª Maria Batista Lima, Universidade Federal de Sergipe
Profª Drª Maria de Fátima Berenice Cruz, Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Marise de Santana, Universidade Estadual de Sudoeste Baiano
Prof. Dr. Osmar Pereira Oliva, Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Rodrigo Arellano Saavedra, Universidad Católica del Maule, **Chile**
Prof. Dr. Tiago Silva, Universidade Federal da Bahia

EQUIPE EDITORIAL
Editor geral: Carlos Magno Gomes
Diagramação/Publicação OJS: Julio Gomes de Siqueira

FICHA CATALOGRÁFICA

R454

Revista Fórum Identidades (Recurso Eletrônico) Ano 18, V. 40, nº 1, jul.-dez. de 2024.
Edinéia Tavares Lopes, Raimunda Maria Rodrigues Santos e Rosemberg Ferracini, organizadores deste volume.
– Dados Eletrônicos – Itabaiana: GEPIADDE, 2007.

ISSN 1982-3916
Semestral

Sistema Requerido: Adobe Acrobat Reader
Modo de Acesso: World Wide Web
<https://periodicos.ufs.br/forumidentidades>

1. Identidades e diferenças. 2. Educação. 3. Letras. 4. Sociologia. 5. História.
I. GEPIADDE

CDU 572(05)

As informações contidas nos textos publicados por este Periódico são de responsabilidade de seus autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
Impacto das ações afirmativas nas universidades brasileiras 7
Edinéia Tavares Lopes, Raimunda Maria Rodrigues Santos e Rosemberg Ferracini

Impacto das ações afirmativas nas universidades brasileiras

Cotas universitárias e afirmação da identidade racial 13
Gabriel Gustavo dos Santos, Maria Nilza da Silva, Alexsandro Eleotério Pereira de Souza e Mariana Aparecida dos Santos Panta

Ações afirmativas e redução das desigualdades raciais nas Universidades Estaduais do Sul do Brasil 31
Luciana Garcia de Mello e André Luiz Vieira Dias

Ações afirmativas para pessoas trans e travestis: um processo não pacificado 45
Glauber Carvalho da Silva e Laura Moutinho

Ações afirmativas e discursos conectados: público emergente e pautas insurgentes 59
Ana Carolina Costa dos Anjos e Dulcilei da Conceição Lima

O Coletivo Negro Beatriz Nascimento e as práticas educativas (re)in-surgentes sobre as cotas raciais na UFS 77
Lídia Carla Araújo dos Anjos e Edinéia Tavares Lopes

Reescrevendo Histórias: Narrativas da CTI em Ações Afirmativas 95
Suely Aldir Messeder e Adriana dos Santos Marmori

Academia, raça, gênero e decolonialidade 113
Joaze Bernardino-Costa e Luíza Bigonha Saldanha

A dupla ausência da docência feminina negra e os impactos das ações afirmativas em cursos de pós-graduação 129
Tainah Mota do Nascimento, Marizete Lucini e Carla Meinerz

Seção Livre

R-existencia e cura em território aquilombado: O covid nos fez repensar nossas relações 145
Katucha Bento e Aline Penha do Nascimento

Pombal e a criação do seu próprio mito: o caso da historiografia educacional 167
Luiz Eduardo Oliveira e José Eduardo Franco

As técnicas teatrais e a formação do leitor 183
Claudia Zilmar da Silva Conceição e Evelina Hoisel

Os personagens parasitas nos romances de Machado de Assis 201
Iasmim Santos Ferreira e Alexandre de Melo Andrade

"Projeto Identidades" na Educação Física: história de vida, identidades, ancestralidade 217
Karoline Hachler Ricardo, Natacha da Silva Tavares e Elisandro Schultz Wittizorecki

Uma escrita negra de resistência em *hibisco roxo* de Chimamanda Ngozi Adichie 233
Débora Lopes dos Santos e Algemira de Macêdo Mendes

***Body horror* e resistência feminina em contos de Mariana Enríquez e María Fernanda Ampuero** 251
Fábio Farias Botelho e Daniel Serravalle de Sá

APRESENTAÇÃO

Impacto das ações afirmativas nas universidades brasileiras

Edinéia Tavares Lopes[1]
Raimunda Maria Rodrigues Santos[2]
Rosemberg Ferracini[3]

O Conselho Editorial da **Revista Fórum Identidades** lança o volume 40, número 1, referente, referente ao segundo semestre, julho-dezembro, de 2024, que é composto por um Dossiê: **Impacto das ações afirmativas nas universidades brasileiras** e uma Seção Livre com artigos das áreas de Educação, Letras e Artes. Passada mais de uma década da Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, e das diversas experiências em sua implementação, os artigos que compõem este volume o Dossiê debatem as diferentes possibilidades das ações afirmativas no ensino superior, estabelecem diálogos entre diversas áreas e saberes que nesse contexto são fundamentais para se compreender a complexidade dessas ações e seus efeitos transformadores na sociedade, bem como as resistências construídas em diferentes espaços em defesa desta política, a partir dos impactos na gestão de processos nas Universidades, uma vez que, além de definir parâmetros inclusivos de acesso, as ações afirmações incidem em medidas educacionais que garantem a permanência, o êxito acadêmico e a participação desse público historicamente excluído nos órgãos de representatividade.

O Dossiê é composto, em sua maioria, por artigos resultantes de pesquisas realizadas por pesquisadoras(es) do projeto **Caleidoscópio das ações afirmativas: avaliações, experiências e alcances das políticas de cotas nas universidades públicas**[4] (CNPq – Chamada Pública no. 40/2022 Pró-Humanidades 2022). Portanto esse volume reúne textos produzidos por pesquisadores(as) de diversas universidades brasileiras das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste que se dedicam à análise e compreensão das diferentes experiências decorrentes da Lei de Cotas. Os textos selecionados discutem essa temática com recortes espaciais que possibilitam a leitora e ao leitor uma visão, mesmo que parcial, sobre a aplicação da Lei de Cotas em diferentes estados brasileiros.

---

[1] Profa. do DQCI de Itabaiana, vinculada ao NEABI, professora permanente do PPGECIMA e PPGED-UFS. E-mail: edineia.ufs@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3842-2092.

[2] Profa. do PROFEPT-IFRR. E-mail: raimundarodrigues@ifrr.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4798-7351.

[3] Prof. do PPGE/UFTM-Uberaba. E-mail: rosemberg.ferracini@uftm.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1203-8893.

[4] Coordenado pelo prof. Dr. Paulo Sérgio da Costa Neves – UFABC.

10.47250/forident.v40n1.p7-12

Na Seção Livre, temos um conjunto de textos voltados para análise de questões educacionais a partir de diferentes áreas do conhecimento como Literatura, Teatro e História. Esses artigos destacam a questão das novas abordagens sobre as contribuições dos estudos afro-diaspóricos e suleados para a revisão dos discursos hegemônicos.

O primeiro artigo do Dossiê, intitulado **Cotas universitárias e afirmação da identidade racial**, de autoria de Gabriel Gustavo dos Santos, Maria Nilza da Silva, Alexsandro Eleotério Pereira de Souza e Mariana Aparecida dos Santos Panta, se baseia em autores como Guerreiro Ramos (1995), Neusa Souza Santos (1983), Kabengele Munanga (1999) e Kathryn Woodward (2012), para discutir os impactos subjetivos do acesso à universidade por intermédio da política de cotas no que se refere ao desenvolvimento de uma identidade racial afirmativa por parte dos estudantes. Baseou-se em três depoimentos de dois jovens negros e uma estudante indígena, selecionados de um total de 21 entrevistas. O texto demonstra que a universidade, quando aberta à sociedade brasileira via equidade racial, gera não só a afirmação étnico-racial, como também de gênero, sexual, de classe e de tantos outros marcadores que, cotidianamente, se interseccionam interferindo negativamente na vida dos indivíduos.

A análise da adoção de cotas raciais e sua eficácia na redução das desigualdades raciais, com foco no sul do Brasil, região caracterizada por uma predominância de população branca e por desafios relacionados ao racismo estrutural, é realizada por Luciana Garcia de Mello e André Luiz Vieira Dias, no artigo intitulado **Ações Afirmativas e Redução das Desigualdades Raciais nas Universidades Estaduais do Sul do Brasil**. Para esta análise, utilizam os microdados do Censo da Educação Superior e avaliam a evolução do número de estudantes negros (pretos e pardos) nas universidades estaduais da região, destacando as diferentes trajetórias de implementação dessas políticas nas instituições foco da investigação. Constatam que as iniciativas ainda são relativamente recentes, o que pode indicar uma maior resistência à adoção de cotas raciais, e que, mesmo que tenha ocorrido aumento na proporção de pessoas pretas e pardas nessas universidades, a fragilidade dos dados disponíveis dificulta uma melhor avaliação do impacto da política.

Glauber Carvalho da Silva e Laura Moutinho, em seu artigo **Ações afirmativas para pessoas trans e travestis: um processo não pacificado**, discutem as medidas de inclusão adotadas em instituições de ensino superior públicas para atender demandas da população trans e travestis, considerando a perspectiva interseccional como referencial para a compreensão do alcance das políticas de ações afirmativas na garantia da presença e permanência dos corpos e identidades dessa parcela da sociedade brasileira nas universidades. Os resultados indicam que 54 universidades federais (78,3%) possuem uma política de ações afirmativas para os

10.47250/forident.v40n1.p7-12

seus programas de pós-graduação; em nove (09) não foram implementadas, correspondendo a 13%; e não obtiveram informações sobre a aplicação dessa política em seis (06) universidades (8,7%). Ressalta-se que os autores consideraram variáveis quantitativas e qualitativas para analisarem a estruturação de reserva de vagas nos programas de pós-graduação das diferentes universidades federais. Em relação à reserva de vagas para pessoas trans e travestis como ação afirmativa nas universidades, constatam que, quando implementada, configura-se como tentativa de reverter anos de discriminação e violência histórica à essa população ou pela ampliação da produção de conhecimento sobre diversidade no país.

O texto **Ações afirmativas e discursos conectados: público emergente e pautas insurgentes**, de Ana Carolina Costa dos Anjos e Dulcilei da Conceição Lima, consiste em uma revisão da literatura sobre a agência criativa de mulheres negras em espaços midiáticos da internet. As autoras relacionam a produção escrita das mulheres negras em plataformas online ao processo de formação de um quadro de intelectuais, iniciado com a mobilização dos coletivos negros universitários. Além disso, convidam os leitores a refletirem sobre a importância da presença dos discursos de mulheres negras em uma série de debates sobre questões raciais, de gênero e sexualidade que circulam na internet, bem como sobre as condições de produção que interferem diretamente no potencial de circulação de discursos antirracistas e feministas.

Lídia Carla Araújo dos Anjos e Edinéia Tavares Lopes refletem sobre **O Coletivo Negro Beatriz Nascimento (CNBN) e as práticas educativas (re)in-surgentes sobre as cotas raciais na UFS** e discutem os mecanismos de controle social da política de cotas raciais na Universidade Federal de Sergipe (UFS), considerando como recorte as contestações do CNBN sobre ações institucionais direcionadas ao acesso, à permanência e à participação de estudantes negras/os nessa instituição. O trabalho apoia-se na Investigação Ação Participativa e, inspiradas nas escrevivências de Evaristo (2020), utiliza-se da escrevi(experi)vivência para produção de dados. Adota os estudos decoloniais que debatem o racismo estrutural, o movimento negro educador e a educação transgressora e libertadora. As autoras destacam que as práticas de controle social foram intensificadas a partir da denúncia realizada ao Ministério Público Federal (MPF) sobre a omissão da instituição em fiscalizar esta política ao dificultar o registro das denúncias de falsas autodeclarações e desconsiderar como objeto de investigação as denúncias de fraudes das cotas raciais por perfil anônimo em uma rede social. Com base nos dados produzidos, concluem que as práticas educativas (re) insurgentes do CNBN impulsionaram a implementação da política de cotas raciais na UFS, resultando na ampliação do debate público sobre o tema, bem como na criação de Comissões de Heteroidentificação, responsáveis por acompanhar e monitorar a aplicação da política de cotas nos diferentes processos de seleção pública da UFS.

10.47250/forident.v40n1.p7-12

O artigo **Reescrevendo Histórias: Narrativas da CTI em Ações Afirmativas**, de autoria de Suely Aldir Messeder e Adriana dos Santos Marmori, apresenta reflexões acerca de como a Universidade do Estado da Bahia tem internalizado e gestionado as ações afirmativas em sua estrutura, compreendendo que tais ações vão além da mera implementação de cotas, adotando uma perspectiva metodológica que integra múltiplas epistemologias. Dessa forma, pela identificação com o pensamento contracolonial, as reflexões teóricas mesclam-se com narrativas sobre as interseções entre Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) e as políticas de ações afirmativas no contexto universitário, tendo como recorte eventos realizados pelas autoras, com destaque para os ocorridos no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Em suas conclusões, defendem que a CTI deve ser orientada por uma governança inclusiva, crítica e comprometida com a transformação social. Destacam ainda a importância do enfrentamento às desigualdades estruturais presentes nas inovações tecnológicas e nas demandas sociais.

No artigo seguinte, em **Academia, raça, gênero e decolonialidade**, Joaze Bernardino-Costa e Luíza Bigonha Saldanha propõem reflexões sobre a produção de conhecimento acadêmico de estudantes negras, indígenas e periféricas da Universidade de Brasília é analisada com o objetivo de entender de que forma esta transformou-se a partir da diversificação do corpo discente. O autor e autora assumem na elaboração do texto o esforço de valorização de outros saberes e outras formas de produção do conhecimento para além do pensamento colonial. Concluem que as contribuições das(os) estudantes que ingressaram na Universidade por meio da política de cotas, transformaram a realidade desse espaço e que a diversidade epistêmica passa a ser cultivada nos espaços das universidades e assinalam novas perspectivas e maior profundidade dessas discussões. Refletem sobre o monitoramento, avaliação e fortalecimento das políticas de ações afirmativas e ressaltam a escassa presença de estudantes negros, indígenas, quilombolas, PCDs nos programas de pós-graduação e na docência das universidades brasileiras. Destacam ainda a importância de se discutir a promoção da diversidade e inclusão no corpo docente e nos cursos de mestrado, doutorado e especialização. Defendem ainda, na superação de uma universidade menos asséptica, que a implementação de cotas e criação de vagas adicionais para pesquisadoras(es) com diferentes trajetórias e experiências de vida representa um grande avanço.

Com recorte na Pós-Graduação e dialogando com o texto anterior, finalizamos este Dossiê com o trabalho intitulado **A dupla ausência da docência feminina negra e os impactos das ações afirmativas em cursos de pós-graduação**, do trio Tainah Mota do Nascimento, Marizete Lucini e Carla Meinerz. O artigo apresenta uma revisão de literatura em que analisam os resultados de pesquisas sobre a presença/ausência de mulheres negras na pós-graduação de diferentes universidades públicas brasileiras. A partir da leitura, as autoras tecem considerações sobre

10.47250/forident.v40n1.p7-12

a insistente pacto narcísico da branquitude no espaço docente do Ensino Superior, especificamente da pós-graduação brasileira. O debate encaminha-se para reflexões a respeito da relação entre a manutenção da supremacia branca e os desafios da implementação das ações afirmativas no Brasil.

A **Sessão Livre** é aberta com o texto **R-Existência e cura em Território Aquilombado: o Covid nos fez repensar nossas relações**, elaborado por Katucha Bento e Aline P. do Nascimento. As autoras abordam os modos de fazer e modos de existir no território do Quilombo Anastácia, onde se localiza o terreiro Ylê Asé de Yansã. Trabalharam interseccionalmente a questão racial, geográfica-espacial e socioeconômica na possibilidade de se tornar fatores de maior exclusão e alienação do grupo. Apresentam registros etnográficos acerca da compreensão da comunidade sobre existência, cura, território e as estratégias de solidariedade e resistência por ela adotadas no contexto da pandemia da COVID-19. Consideram, a parir das narrativas e descrições coletadas, que as práticas vivenciadas na comunidade estudada se orientam pela perspectiva decolonial.

No segundo texto, temos um estudo sobre história da educação, em **Pombal e a criação do seu próprio mito: o caso da historiografia educacional**, Luiz Eduardo Oliveira e José Eduardo Franco analisam o modo como o Marquês de Pombal passa a exercer controle sobre sua biografia, construindo seu próprio mito por meio de crenças e postulados que foram incorporados em algumas de suas narrativas historiográficas. Os autores traçam um panorama da historiografia educacional, comparando documentos da época e registros biográficos e autobiográficos do próprio Pombal, que comprovam que houve autopromoção do político português na divulgação de seus feitos.

Na continuidade, há um estudo sobre as contribuições do Teatro para a leitura literária no Ensino Médio, em **As técnicas teatrais e a formação do leitor**, Claudia Zilmar da Silva Conceição e Evelina Hoisel propõem práticas interartes para ampliar as estratégias da leitura do texto literário. Essa pesquisa foi feita por meio de um projeto de intervenção constituído por oficinas e apresentação de um jogral com textos de Ariano Suassuna em uma escola da Bahia. O artigo traz algumas reflexões sobre jogos teatrais propostas por Boal e Spolin para motivar o envolvimento dos alunos em oficinas teatrais. Além disso, as autoras exploram os conceitos de performance de Zumthor para as atividades de leitura dramática. Na continuidade da Seção Livre, temos um texto sobre **Os personagens parasitas nos romances de Machado de Assis**, de autoria de Iasmim Santos Ferreira e Alexandre de Melo Andrade, que propõem uma reflexão sobre como os personagens parasitas, das narrativas machadianas, mostram-se volúveis como por exemplo Viana, de *Ressurreição* (1872), e José Dias, de *Dom Casmurro* (1899). O artigo defende a tese que se trata de dois protótipos brasileiros do parasita da mesa conforme a tradição luciânica e os postulados por Gledson (2006), Santiago (2015) e Schwarz (1991).

10.47250/forident.v40n1.p7-12

Logo depois, em **"Projeto Identidades" na Educação Física: história de vida, identidades, ancestralidade**, Karoline Hachler Ricardo, Natacha da Silva Tavares e Elisandro Schultz Wittizorecki apresentam um estudo de valorização das identidades dos estudantes na disciplina Educação Física. O artigo analisa dados e metodologias aplicadas ao "Projeto Identidades", que aconteceu em 2023 no Ensino Fundamental de uma escola municipal de Porto Alegre/RS. A abordagem teórica traz reflexões sobre o pensamento suleado e promove possibilidades de se (re)conhecer outras histórias e outras narrativas de mundo, abrindo espaço para as identidades relacionadas a nossas ancestralidades.

Ainda dentro da perspectiva dos estudos suleados, em **Uma escrita negra de resistência em *hibisco roxo* de Chimamanda Ngozi Adichie**, Débora Lopes dos Santos e Algemira de Macêdo Mendes analisam a escrita negra de Chimamanda Ngozi Adichie presente no romance *Hibisco Roxo*. Entre a base teórica, as autoras exploram os ensinamentos de Oyewùmí (2021), que defende e empoderamento da mulher negra; as contribuições de bell hooks (2018) acerca do racismo e da valorização da mulher negra. O artigo destaca que Adichie coloca a mulher nigeriana no centro das discussões que envolvem aspectos do colonialismo, do conservadorismo e das diferentes formas de silenciamento da mulher.

Com um olhar voltado para as questões estético-culturais, em ***Body horror* e resistência feminina em contos de Mariana Enríquez e María Fernanda Ampuero**, Fábio Farias Botelho e Daniel Serravalle de Sá apresentam um instigante estudo sobre as novas faces do horror na ficção latino-americana de autoria feminina. O estudo dedica-se ao estudo sobre o horror como uma estratégia de questionamento do machismo e resistência feminina diante da violência contra as mulheres nos contos "As coisas que perdemos no fogo", Mariana Enríquez, e "Leilão", de María Fernanda Ampuero. O artigo destaca que essas narrativas trazem um olhar ligado ao estranhamento do corpo humano, próprio do *body horror*, que está atralado à transformação degradante do corpo, passando pela decomposição e sua finitude. Os autores exploram as perspectivas de horror e *body horror* de Aldana Reyes (2014) e de abjeção, de Kristeva (1989).

Com mais este volume, esperamos que a leitura dos artigos do Dossiê e da Seção livre possa fortalecer os estudos em torno das políticas afirmativas voltadas para diferentes grupos sociais historicamente excluídos dos processos educacionais formais e construir conhecimentos que subsidiem investigações voltadas para a redução das desigualdades, com foco em estudos decoloniais e contracoloniais. Agradecemos imensamente aos participantes, colaboradores e leitores/as deste volume por compartilharem e divulgarem suas pesquisas e resultados na **Revista Fórum Identidades**.

Itabaiana, 30 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p7-12

Cotas universitárias e afirmação da identidade racial*

University quotas and the affirmation of racial identity

Gabriel Gustavo dos Santos[1]
Maria Nilza da Silva[2]
Alexsandro Eleotério Pereira de Souza[3]
Mariana Aparecida dos Santos Panta[4]

Resumo: Este artigo discute os impactos subjetivos do acesso à universidade via cotas no desenvolvimento de uma identidade racial afirmativa entre estudantes negros e indígenas. Para isso, baseia-se em entrevistas realizadas em uma pesquisa de mestrado que investigou os laços de sociabilidade entre cotistas e não cotistas na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Dos 21 depoimentos, selecionamos três específicos, de dois jovens negros e uma estudante indígena, que ingressaram na UENP por cotas, escolhidos pela riqueza de detalhes e por refletirem elementos comuns a outros relatos. A pesquisa revelou que as cotas tendem a favorecer a criação um ambiente universitário mais propício à contestação identitária, promovendo uma identidade mais afirmativa e desafiando a visão pejorativa socialmente atribuída a esses sujeitos, ao ampliar o acesso de negros e indígenas a esse espaço.

Palavras-chave: UENP. Cotas. Racismo. Identidades. Subjetividades.

Abstract: This article discusses the subjective impacts of university access through affirmative action policies on the development of a positive racial identity among Black and Indigenous students. It is based on interviews conducted in a master's research project that investigated the social ties between affirmative action students and non-affirmative action students at the Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). From the 21 collected testimonies, we selected three specific ones, from two Black youths and one Indigenous student who entered UENP through affirmative action, chosen for the richness of details and for reflecting elements common to other accounts. The research revealed that affirmative action tends to create a university environment more conducive to identity contestation, promoting a more affirmative identity and challenging the socially attributed pejorative view of these subjects, by expanding access for Black and Indigenous individuals to this space.

Keywords: UENP. Quotas. Racism. Identities. Subjectivities.

---

[1] Doutorando em Sociologia pela UEL. Membro do Laboratório de Estudos Afro-brasileiros e Africanos (Leafro) da UEL. É pesquisador colaborador do SoU_Ciência. E-mail: gabrielsantosps50@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2091-2712.

[2] Professora Titular de Sociologia na UEL. Doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP. Coordenadora do Leafro. É pesquisadora do SoU_Ciência. E-mail: mnilza@uel.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8596-4965.

[3] Professor dos cursos de Ciências Sociais da UEL e Unespar. Doutor em Ciências Sociais pela Unesp (2019) e em Política Social na UEL (2018). Membro do Leafro. É pesquisador colaborador do SoU_Ciência. E-mail: alex.eleoterio@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4201-8447.

[4] Professora Adjunta de Sociologia da UFBA. Doutora em Ciências Sociais pela Unesp. Membro do Laboratório de Leafro. É pesquisadora colaboradora do SoU_Ciência. E-mail: marianasantospanta@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5476-3546.

* Artigo recebido em 24 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 15 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p13-29

Introdução

Neste artigo objetivamos discutir os impactos subjetivos do acesso à universidade por intermédio da política de cotas no que se refere ao desenvolvimento de uma identidade racial afirmativa por parte dos estudantes. Para tal, recorremos às entrevistas realizadas em uma pesquisa de mestrado[5] que buscou compreender os laços de sociabilidade entre estudantes cotistas e não cotistas na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Dos 21 depoimentos coletados, selecionamos três em específico, de dois jovens negros e uma estudante indígena que ingressaram na instituição mencionada por meio da política de cotas. A escolha por esses sujeitos se deu em virtude da riqueza de detalhes em suas falas e por reunirem elementos presentes também em outros relatos. O argumento defendido neste artigo, e que será evidenciado a partir dos discursos dos estudantes, é o de que as cotas criam um ambiente propício para contestação em torno da identidade e no investimento de uma identidade diferente daquela atribuída socialmente de forma pejorativa ao aumentar o acesso de indivíduos negros e indígenas a esse espaço.

Com relação à metodologia utilizada para a coleta de dados, utilizamos a entrevista em profundidade. Os entrevistados se disponibilizaram em participar espontaneamente após a divulgação da pesquisa em suas respectivas turmas/cursos. Como se trata de entrevistas com uma grande duração de tempo, este artigo reflete sobre parte daquilo que foi compartilhado, contextualizando sobre os participantes e refletindo sobre o objetivo acima referido a partir dos relatos dos estudantes. Desse modo, a análise será conduzida mediante a mobilização de referenciais que discutam sobre os conceitos de identidade e racismo.

Almejamos com este trabalho contribuir com o campo de estudos que se dedica a pensar sobre as ações afirmativas, mais especificamente, a política de reservas de vagas nas universidades para grupos marginalizados e sua capacidade de proporcionar o desenvolvimento subjetivo dos estudantes. Para refletir a respeito do assunto, utilizamos como referencial teórico sobre identidade principalmente o estudo de Kathryn Woodward (2012). Concernente à questão da identidade racial e racismo, recorremos especialmente às contribuições de estudiosos como Guerreiro Ramos (1995), Neusa Souza Santos (1983) e Kabengele Munanga (1999).

O artigo está dividido em quatro tópicos principais, no primeiro é realizada uma breve contextualização sobre o conceito de identidade e o modo como o racismo interfere na sua construção. Na sequência, são expostos os relatos dos entrevistados selecionados sobre como as experiências de racismo impactaram negativamente em suas subjetividades e, consequentemente, na formação de suas iden-

[5] A pesquisa foi aprovada pelos Comitês de Ética das instituições envolvidas. O número de identificação dos pareceres para consulta é, respectivamente: 5.262.979 e 5.375.655.

10.47250/forident.v40n1.p13-29

tidades raciais e logo em seguida os relatos são analisados. Por fim, evidenciamos como os depoimentos dos estudantes destacam os efeitos positivos da universidade em suas subjetividades, revelando como o ambiente influenciado pelas cotas contribuíram para a contestação das identidades negativas que lhes foram atribuídas e influencia a maneira como agora encaram suas identidades raciais de maneira afirmativa, não mais as negando.

Breves notas sobre o conceito de identidade

Conforme Kathryn Woodward (2012) argumenta, a identidade é um conceito relacional, ou seja, ela não existe isoladamente, mas é moldada por meio de relações e interações com o ambiente e com os outros. Nesse sentido, a ideia de diferença é fundamental para a compreensão desse conceito, pois para que uma identidade exista, é necessário que ela se defina a partir de uma "marcação simbólica" enquanto elemento identificador e, ao mesmo tempo, diferenciador de outras identidades.

No decorrer da história, a identidade tem sido interpretada a partir de duas principais correntes de pensamento distintas e antagônicas: a dos essencialistas e a dos não-essencialistas. Os primeiros tendem a enxergar a identidade como sendo estática e imutável, estabelecendo interpretações deterministas sobre a História, a Cultura e alguns estudos do campo da Biologia (Woodward, 2012). Por outro lado, uma visão não-essencialista da identidade se opõe à ideia de que as identidades são fixas, imutáveis e fundamentadas em características inerentes e permanentes (Hall, 2006). Nesse contexto, uma abordagem não-essencialista enfatiza a fluidez, a complexidade e a natureza dinâmica das identidades. Em vez de definir uma identidade com base em características essenciais e imutáveis, ela tende a considerar os processos de contestação, negociação e investimento em torno das identidades, os quais abordaremos posteriormente nos relatos dos estudantes. Por isso, ao analisar como a identidade de um grupo é constituída, torna-se essencial compreender a dinâmica de poder entre os grupos distintos, bem como compreender quais os discursos utilizados para a sua legitimação, principalmente nos casos em que a identidade é formada a partir de referenciais depreciativos.

As identidades, segundo Woodward (2012, p. 7), "(...) adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas". Assim, o entendimento que temos sobre a identidade está relacionado aos sistemas classificatórios que organizam a vida social e estabelecem ao menos dois grupos em oposição: "nós e eles", ou melhor dizendo, "nós *sobre* eles", dado que as práticas de significação estão perpassadas por relações de poder. Além da dimensão simbólica mencionada, a identidade também comporta uma dimensão social que diz

10.47250/forident.v40n1.p13-29

respeito às práticas e processos interacionais que são definidos pela primeira e que produzem efeitos práticos na vida das pessoas como, por exemplo, definir "quem é excluído e quem é incluído" (Woodward, 2012, p. 19).

Essa ponderação é particularmente pertinente em nosso contexto, uma vez que nossa ênfase recai sobre a análise da identidade racial, ou seja, na compreensão da identidade que cada indivíduo tem em relação ao grupo racial do qual faz parte. Dessa forma, ao falar de identidades raciais no Brasil, é indispensável abordar também o contexto assimétrico de poder entre os diferentes grupos. Segundo Octávio Ianni (2004), o fenômeno de racialização dos grupos só existe porque é "criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e processos de dominação e apropriação" (Ianni, 2004, p. 23), estando relacionada, portanto, a questões de ordem política, econômica e cultural. E embora as raças não existam senão enquanto construções sociais que não tem correspondência na realidade biológica, pois existe apenas uma raça, a humana, elas ainda assim têm implicações concretas na vida dos diferentes grupos raciais. Desse modo, o sociólogo explica que é por meio da interação social, fundamentada na assimetria de poder entre os grupos, que as diferenças naturais entre eles – a cor da pele, a origem ou a cultura –, transformam-se em estigmas e, consequentemente, em instrumentos de dominação social (Frantz Fanon, [1956] 2018; Quijano, 2005; Wieviorka, 2007). Todavia, Guerreiro Ramos (1995), ao abordar o modo distorcido como o indivíduo negro é visto socialmente, explica que isto não é decorrência de uma inferioridade natural, conforme muitos intelectuais essencialistas tentaram enfatizar (Schwarcz, 1993; Munanga, 1999), mas sim do desejo do grupo branco-dominante de manter seus privilégios e domínios material e simbólico sobre os demais. O grupo branco, ao se expandir territorialmente por meio de invasões, subjugou não apenas o corpo, como também a mente dos indivíduos, difundindo valores que legitimam sua supremacia, como por exemplo, idealizando a "brancura" como "símbolo do excelso, do sublime, do belo" (Ramos, 1995, p. 241).

Ao longo do artigo, portanto, buscaremos evidenciar justamente como o valor da identidade é cambiante e influenciado pelo ambiente, mas antes, precisamos entender como os sujeitos da pesquisa tiveram suas subjetividades distorcidas e, consequentemente, sua identidade racial prejudicada pelo racismo para, em seguida, compreender como eles lidam atualmente com elas. A seguir serão expostos três breves relatos de estudantes sobre sua trajetória e o modo como eles tiveram sua identidade fragmentada.

10.47250/forident.v40n1.p13-29

Os sujeitos da pesquisa

Laura[6], de 19 anos, cursa Direito e, devido às dificuldades para equilibrar trabalho e estudos, vê as cotas como fundamentais para realizar seu sonho: "quem discorda disso nunca soube o que é ter um dia super cansativo no trabalho, ter que chegar em casa em menos de 30 minutos, trocar de roupa, pegar van e ir pra escola tentar estudar (...) as cotas representam muito pra mim. Se não fosse por elas, eu não estaria na faculdade". Seu processo de aceitação racial foi doloroso, marcado por negação devido ao racismo: "Até eu me aceitar negra foi um processo… Na verdade, eu acho que a gente sempre se entende [como negro], mas quando eu era menor, eu via muito racismo na minha escola, então primeiro tem o estágio da negação. Eu só me neguei porque tinha muito racismo e eu não queria ser *aquilo*, tanto que eu alisei meu cabelo, eu tentava – quando fazia maquiagem – afinar meu nariz, eu fazia essas coisas justamente por medo da rejeição, porque na minha escola tinha muito racismo quando eu era menor. Eu pensava: 'Ah, eu não sou! Eu não quero ser!'".

Júnior, de 23 anos, estudante de História, também ingressou na universidade por meio das cotas. Criado pela avó após perder os pais, teve que trabalhar desde cedo para ajudar a sustentar a família. Sua trajetória acadêmica foi interrompida por três anos e retomada após o nascimento de sua filha, quando percebeu que os estudos poderiam melhorar sua vida. Sobre sua experiência, ele relata: "Eu vim de uma experiência bem típica: perdi meus pais muito cedo, fui criado pela minha avó... Quando eu era mais jovem eu não tinha muitos recursos financeiros e então a vida vai te levando a caminhos diferentes daquilo que você imaginava". Ele também relatou que nem sempre lidou bem com sua identidade racial, especialmente devido ao racismo enfrentado na escola: "Ah, cara, eu me vejo negro... Eu tinha muito preconceito com meu cabelo, com a questão de ser negro, por conta daquilo que hoje em dia é considerado *bullying*. No passado, a gente via isso como zoeira, sabe? Vou usar esse termo. Eu tentava não ligar, mas aquilo me machucava. Então com o passar do tempo a gente percebe que não era só uma brincadeira".

Janaína, 25 anos, também cursa História e precisou interromper seus estudos universitários em 2017 devido a problemas pessoais e financeiros, mas retornou motivada por um novo futuro para sua filha. Ela trabalha desde os 13 anos para ajudar sua mãe, uma quituteira, o que afetou seu desempenho escolar. Sobre o modo como lida com sua identidade, afirmou: "A questão da identidade é bem recente para mim. Eu acho que falo abertamente apenas há uns três anos… Mas a gente [familiares mais próximos] sempre soube que vinha de uma família indígena. Nós sabemos que somos Guarani Nhandeva... só que a minha família passou

[6] Os nomes dos entrevistados foram substituídos por pseudônimos.

10.47250/forident.v40n1.p13-29

por um processo de embranquecimento, como muitas outras famílias dentro desse contexto. Então não são todos nós que temos essa consciência de ancestralidade, que são ligados à cultura. Nenhum de nós domina a língua porque isso se perdeu, mas tem-se uma consciência dentro da minha família de que nós temos essa descendência, mesmo que eles queiram ocultar".

O racismo e fratura na identidade: criando uma autoimagem distorcida

Os relatos evidenciados acima, apesar de trazerem dilemas parecidos, apontam para elementos diferentes de uma mesma questão: o modo como o racismo interfere na subjetividade e, consequentemente, na construção da identidade racial. Dentre os elementos que os unem, está o fato de que todos são de origem social humilde e que tiveram de trabalhar desde cedo para contribuir com a renda familiar; todos foram criados por mulheres fortes que, a despeito de todas as adversidades, lutaram para que eles estudassem, incentivando-os; todos fizeram uso de cotas e, no momento das entrevistas, estavam passando por dificuldades de permanência na instituição por conta de problemas financeiras; e o ponto principal: todos, em algum momento de suas vidas, especialmente durante o período da infância e adolescência, tiveram suas subjetividades afetadas pelo racismo e negaram por muito tempo suas identidades raciais.

Os relatos de Laura e Júnior são bastante semelhantes nesse sentido. Segundo Laura, ela sempre soube que era negra, mas por conta do racismo que viveu na infância e na adolescência dentro do ambiente escolar, iniciou um processo de negação de sua identidade: "Eu só me neguei porque tinha muito racismo e eu não queria ser *aquilo*, tanto que eu alisei meu cabelo, eu tentava – quando fazia maquiagem – afinar meu nariz, eu fazia essas coisas justamente por medo da rejeição, porque na minha escola tinha muito racismo quando eu era menor. Eu pensava: 'Ah, eu não sou! Eu não quero ser!". A questão do preconceito com a aparência também aparece no relato de Júnior como um dos principais motivos para a negação de sua identidade: "Eu tinha muito preconceito com meu cabelo, com a questão de ser negro, por conta daquilo que hoje em dia é considerado *bullying*. No passado, a gente via isso como zoeira, sabe? Vou usar esse termo. Eu tentava não ligar, mas *aquilo me machucava*".

Nesse sentido, observamos um aspecto muito comum nas respostas dos entrevistados que sofreram com o racismo, que é o estágio da negação. Souza (1983) elucida que, quando os primeiros episódios de preconceito e discriminação racial são vivenciados pelos indivíduos negros, geralmente ainda na infância, eles buscam eliminar o epicentro daquilo que causa o conflito, isto é, seus traços corporais, justamente porque pesa contra eles todo um sistema simbólico de significação estruturado a partir de elementos negativos, conforme expusemos anteriormente.

10.47250/forident.v40n1.p13-29

Nesse contexto, a ideia de "comunidade imaginada" proposta pelo teórico Benedict Anderson (2008) se evidencia pertinente. Apesar de o autor utilizar o conceito para pensar sobre as identidades nacionais, acreditamos que ele também nos permite pensar sobre identidades raciais, principalmente a partir do discurso de Laura, quando ela diz que iniciou o estágio de negação de sua identidade porque "não queria ser *aquilo*". O que, afinal, Laura não queria ser? Anderson argumenta que a identidade nacional é inteiramente dependente de como a construímos socialmente, uma vez que não é possível conhecer todas as pessoas de uma determinada sociedade, como as que vivem na China ou na Argentina, por exemplo. Apesar disso, conseguimos dar algumas características a esses grupos quando somos questionados, pois ao longo de nossas vidas somos expostos a produtos culturais, como filmes, livros, jornais, fotografias, que nos aproximam e dão forma ao entendimento que temos sobre eles. As comunidades, portanto, são imaginadas. No entanto, isso se torna problemático em contextos nos quais determinados grupos são imaginados predominantemente por meio de produtos culturais que os inferioriza, como é o caso da comunidade negra no Brasil (Baptista e Rosemberg, 2018).

Voltando à fala de Laura, quando ela diz não querer ser *aquilo*, ela está justamente apontando para o modo distorcido como a figura do negro é imaginada pelo olhar do branco. Contudo, há que se questionar o modo como o negro é imaginado, pois aquilo que os brancos atribuem pejorativamente aos negros, como afirma Grada Kilomba (2019), é fruto da projeção dos medos e desejos do próprio branco sobre eles. Logo, a ideia de que brancos são os mais educados, mais inteligentes e mais bonitos e os negros são o extremo oposto não é, senão, uma ficção contada e recontada há séculos. E que tem profundos impactos na subjetividade de uma infinidade de indivíduos ainda hoje.

Dando continuidade à análise dos relatos, o psicanalista Jurandir Costa (1983) afirma que a imagem mental que cada um tem sobre seu próprio corpo é um elemento central no desenvolvimento da identidade individual, de modo que, quanto mais o sujeito tiver uma percepção positiva sobre ele, mais harmônico será o processo. Oracy Nogueira ([1954] 2007), em um estudo de campo pioneiro no país, verificou que o racismo que temos aqui é de marca, ou seja, a aparência de cada indivíduo indica as chances de ele sofrer com o preconceito e a discriminação racial; quanto mais se afastar do ideal de brancura, tanto mais será vítima do racismo, por outro lado, quanto mais se aproximar, mais gozará de privilégios oportunizados pela branquitude.

Desse modo, a tentativa de resolver o problema ocasionado pelo racismo implica, muitas das vezes, na anulação da identidade negra e na procura por outra identidade, mais branca, como foi o caso de Laura e de Júnior, que em outro momento de sua fala revelou que mantém o mesmo estilo de cabelo, raspado, há

10.47250/forident.v40n1.p13-29

anos. Essa escolha decorre do receio de enfrentar "críticas", conforme ele mesmo qualifica, iguais às que ouvia nos tempos da escola.

Sobre o discurso de Júnior, um ponto importante que chama bastante atenção é sua dificuldade de nomear aquilo que lhe aconteceu como sendo resultado do racismo. Segundo Júnior, por muito tempo ele normalizou as situações de preconceito e discriminação do qual era vítima, de modo que as via apenas como "brincadeiras" ou, quando muito, *bullying*. Sua fala revela um ponto bastante mencionado em outras entrevistas, que foi a naturalização do racismo justamente buscando reduzir seus danos subjetivos, como é possível observar no seguinte trecho: "Eu tentava não ligar, mas *aquilo me machucava*".

O tipo de racismo que Júnior ainda encontra dificuldades em compreender até hoje é o que Adilson Moreira (2019) identifica como "racismo recreativo". Esse fenômeno se manifesta por meio de discursos que se disfarçam sob a roupagem do "humor", permitindo àqueles que os disseminam propagar preconceitos contra grupos racializados, como negros e indígenas. Ao mesmo tempo, essa postura racista é muitas vezes dissimulada sob o argumento de que se trata apenas de uma brincadeira, fato que dificulta a sua identificação e, até mesmo, contestação, como fica evidente no modo como Júnior fala sobre o que lhe ocorreu. Muito longe de ser brincadeira, essa forma de racismo é um das que mais efetivamente adentra a subjetividade e provoca os conflitos mencionados no outro relato, justamente porque ele geralmente se manifesta na forma de desvalorização de seus atributos estéticos. Nesse aspecto, cabe ressaltar a diferença com o discurso de Laura, que demonstra uma maior organização e consciência em relação ao racismo enfrentado, atribuindo isso ao acompanhamento psicológico que ela recebe há bastante tempo.

O resultado das experiências de racismo vivenciadas tanto por Laura, como por Júnior, tende a afetar, como não podia ser diferente, sua autoestima, tornando-os indivíduos mais fechados e retraídos. Essa é justamente uma das facetas mais cruéis do racismo, pois de acordo com Souza (1983), quando o indivíduo negro internaliza que o padrão é ser branco, ocorre uma espécie de fosso entre aquilo que ele almeja ser e aquilo que ele é de fato. Na subjetividade, essa incompatibilidade se traduz em sentimentos como autodesvalorização, timidez e retraimento.

Segundo o sociólogo Carlos Hasenbalg (1979, p. 209), o racismo tende a produzir nos indivíduos negros uma internalização da imagem deformada pela ideologia racista, limitando sua motivação e seu nível de aspiração de acordo com o que é "culturalmente imposto e definido como o 'lugar apropriado' para as pessoas de cor". O racismo, portanto, faz com que, por vezes, o sujeito negro limite seu pensamento e horizonte de possibilidades; em contrapartida, nos brancos a ideologia racista tende a contribuir no sentido inverso, aumentando seu nível de aspiração e a autoconfiança quando em concorrência direta com negros e indíge-

10.47250/forident.v40n1.p13-29

nas. Nesse sentido, vale mencionar o relato de Júnior quando questionado sobre o ingresso na universidade: "Eu não sabia que tinha capacidade de estar dentro de uma universidade, pra mim era algo fora da realidade, mas mesmo assim eu sabia que tinha que tentar, pela minha filha, minha avó". O discurso de Laura revela a mesma descrença sobre si própria quando soube que tinha passado no curso de Direito: "A UENP sempre foi o auge pra mim dos sonhos, sabe? E que parecia, inclusive, estar muito longe. Sempre pareceu algo muito inalcançável. Quando eu passei, eu fiquei desacreditada por dois dias! Fiquei assim: 'não é possível que eu passei!'. Na hora que eu vi que eu tinha passado eu pensei que eles tinham errado o meu nome. Eu pegava meu CPF e ficava colocando para ver se era real. Eu nem postei nas redes sociais com medo de não estar certo. Olha o nível… Juro, eu fiquei assim: 'mãe, não posta não, vai que eu não passei!'".

Ambos os trechos ilustram como os episódios de racismo fizeram com que eles internalizassem que, por serem negros, eles eram inferiores, indignos e incapazes de estar na universidade. Mas apesar de todo o receio, o fato de terem mulheres – mãe e avó – que os incentivava a continuar os estudos, fez com que eles tivessem coragem o suficiente para se contrapor às imagens controladoras (Collins, 2017), tentar e conseguir. Em diversas situações, como evidenciado por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron ([1970] 2014) em suas obras, membros da classe popular têm a tendência de se autoeliminarem de contextos sociais mais prestigiados, como a universidade, devido a uma autoimagem distorcida. Isso ocorre particularmente nos casos dos indivíduos negros porque, conforme destacado por Hasenbalg (1979) anteriormente, eles internalizam a falsa ideia de que não pertencem a esses espaços.

Já o caso de Janaína aparenta ser um pouco diferente. Durante nossa conversa ela explicou que o reconhecimento de sua ancestralidade é bastante recente, pois devido ao processo de embranquecimento que sua família passou, buscando se desvencilhar do passado, fez com que ela tivesse dificuldades em acessar esta memória deliberadamente esquecida por seus parentes mais próximos. Mesmo os membros de sua família tendo conhecimento de que são descendentes do povo Guarani Nhandeva por parte de seu avô ainda vivo, a discente confidenciou que este tema é um tabu em sua família. Este é um processo de negação cultural, uma vez que o racismo idealiza que as culturas que não são brancas são inferiores, incivilizadas e, até mesmo, do mal. A internalização de tal discurso geralmente tem como resultado a não aceitação do grupo cultural de origem e o processo de assimilação cultural do grupo branco-dominante.

A vergonha por fazer parte de um grupo considerado inferior causada pelo racismo produziu nos familiares da estudante um duplo processo na busca por: aculturação e embranquecimento. Além disso, tal escolha também encontra respaldo na lógica de que, uma vez totalmente integrados ao "mundo branco", a vida

10.47250/forident.v40n1.p13-29

de seus sucessores seria mais fácil, pois eles gozariam do privilégio correspondente da branquitude. Essa atitude levou os familiares de Janaína a omitirem intencionalmente parte da história de seus antepassados indígenas, com o propósito de rejeitar qualquer influência proveniente dessa herança, facilitando assim o processo de assimilação na cultura dominante branca. A negação consciente desse legado teve um impacto profundo no desenvolvimento da identidade familiar. Os membros da família, ao internalizar a narrativa racista que rotulava a cultura dos avós como um obstáculo, passaram a negar qualquer afinidade com esse universo. Isso inclui Janaína, que durante um extenso período de sua vida adotou essa perspectiva, alinhando-se à ideia de que a cultura de seus antepassados representava um "atraso".

A seguir, abordaremos o impacto da universidade no resgate de uma identidade apagada e no desenvolvimento da autoafirmação dos estudantes entrevistados.

Cotas na universidade: criando um ambiente propício para o desenvolvimento de uma identidade racial afirmativa

Woodward (2012), em seu trabalho, estabelece uma diferenciação importante entre o conceito de identidade, já definido aqui, e o conceito de subjetividade. Falamos sobre subjetividade em algumas partes do trabalho, mas pensamos ser especialmente relevante definir seu significado de forma mais aprofundada nesta parte do estudo. De acordo com a autora, uma questão central quando pensamos sobre identidades, sejam elas quais forem, é compreender e explicar por que as pessoas investem nas posições que os discursos da identidade lhes oferecem. Nesse contexto, a autora defende a inclusão da dimensão psíquica no debate. Assim como as dimensões simbólica e social, previamente discutidas, a dimensão psíquica atua de maneira colaborativa na construção e manutenção ou não de uma identidade.

Nesse horizonte, a ideia de subjetividade é essencial para explorar os sentimentos no processo de construção, contestação e reconstrução da identidade e o investimento pessoal em posições específicas. Desse modo, ela nos ajuda a compreender o porquê de alguns indivíduos, em determinados momentos de suas vidas, investiram em um tipo de identidade específica e, tempos depois, investirem em outro, como é o caso dos nossos entrevistados que, conforme demonstramos no tópico anterior, tiveram sua subjetividade lesionada pelo racismo, resultando na criação de identidades disformes. Atualmente, esses mesmos indivíduos contestam as identidades de outrora e reclamam o direito a uma identidade racial afirmativa, isto é, pautada na valorização das diferenças e não mais na sua estigmatização. Isso, entretanto, não acontece de uma hora para outra, é um processo que se inicia em diferentes estágios de suas vidas, mas que parecem encontrar na universidade um ambiente potente para o desenvolvimento desse processo. Vejamos o que eles dizem hoje sobre suas identidades.

10.47250/forident.v40n1.p13-29

Janaína confidenciou que assim que ingressou na universidade não tinha ainda o sentimento de pertencimento à cultura indígena, da qual sabia que era descendente direta por parte do avô paterno. Segundo ela, o processo de aceitar-se indígena foi bastante tortuoso e complexo. O desejo de se aproximar à cultura de seus antepassados foi despertado pelo contato com outros indígenas que estudavam no mesmo curso e por meio das aulas de um professor que apresentou aos discentes as comunidades indígenas da região. No entanto, apesar de ser incentivada por este professor, ela conta que foi desestimulada por uma outra professora, que lhe disse que não poderia se autodeclarar indígena em decorrência de sua cor de pele mais clara. Essa fala gerou na jovem um processo de dúvidas em relação à sua identidade: "por um momento aquilo me travou e eu pensei 'nossa, realmente eu não posso me comparar a eles, porque não tenho a mesma experiência".

Janaína pontua que as falas e os atos desta professora foram um grande empecilho no desenvolvimento de sua identidade indígena, pois de acordo com ela, a docente fazia questão de enfatizar que ela não podia participar das atividades que envolviam o tema e nem se enturmar com os outros discentes indígenas, porque em sua visão ela não fazia parte daquele mundo, porque a considerava "branca demais". Sua reação, por muito tempo, foi de paralisia e inércia, "me chocou muito, porque não era assim que eu me via", até que ela começou a fazer amizades com estudantes que partilhavam de vivências semelhantes às suas, como outros indígenas e negros. Foi a partir das conversas nos corredores da faculdade, nos debates em sala de aula e na sociabilidade universitária que ela decidiu que não daria mais ouvidos às falas da professora e que seguiria em busca de se reconectar com esta parte de sua história que sua família por tanto tempo manteve oculta.

Um fato importante nesse processo foi que o desejo em se autodeclarar indígena se reforçou após episódios de racismo explícito cometido por outros colegas de turma: "têm dois estudantes em específico, um seminarista e uma outra estudante que defendem veementemente que o racismo, tanto contra indígenas, como contra negros, não existe e que as cotas são uma ferramenta de trapaça. Então, eu fui me unindo às pessoas da minha própria turma como forma de enfrentamento, sabe?". Desse modo, em vez de sucumbir ao racismo enfrentado na academia, o contato com outros indivíduos indígenas e negros serviu de suporte para ela ter ainda mais desejo de investir em sua identidade indígena e como forma de contestar as narrativas que eram elaboradas sobre ela. Na sua percepção, foi justamente essa vivência diversa oportunizada pela universidade que a fez se empoderar de sua ancestralidade: "eu já tinha esse desejo vivo em mim, mas foi só na universidade que eu pude externar". Nesse caso, não apenas subjetivamente, como efetivamente, a universidade propiciou o desenvolvimento de sua identidade, pois ela conta que em uma das idas às aldeias com sua turma, ela pôde conhecer parentes: "quando

10.47250/forident.v40n1.p13-29

eu pude conhecer meus parentes, eu falei, 'era isso que eu procurei durante esses 25 anos', e naquele momento eu me reconheci, cara. Foi uma sensação de reconhecimento muito forte". Hoje, Janaína relata que seu maior desejo é o de conhecer o cacique para que ele efetivamente a aceite na comunidade enquanto uma indígena.

Junior também reafirma a importância da universidade na sua autoafirmação enquanto um homem negro a partir do sentimento de orgulho. De acordo com o estudante, o fato de morar em uma cidade pequena e, em suas palavras, "conservadora", limitou por muito tempo sua visão sobre o mundo e sobre si mesmo: "venho de uma cidade que é muito conservadora, de direita e tal… Lá, as pessoas afrodescendentes têm um corte de cabelo padrão, é tudo padronizado". Dessa maneira, sua fala indica um constante medo entre os negros em sua cidade de se afastarem do padrão considerado aceitável pelos brancos, prejudicando assim suas subjetividades e preferências pessoais, uma preocupação a qual ele também foi exposto ao longo de grande parte de sua vida.

O jovem afirma, contudo, que ao entrar na universidade e se deparar com outros indivíduos negros que sentiam orgulho de seus atributos físicos, isso fez com que ele tivesse mais confiança e repensasse de maneira crítica tudo o que vivenciou e que abordava, até então, por meio de um olhar naturalizado. Diz ele: "com a entrada na universidade, eu vi que o pessoal se aceita mais; aceitam o cabelo, a cor da pele, falam abertamente sobre… Tipo assim, eu vi na faculdade um espaço onde eu pude me introduzir no meio daquele pessoal e me ver entre iguais. Vi uma identidade ali, um grupo, que eu abracei. Estar na universidade me ajudou muito nesse processo, porque você chega num lugar onde você vê mais pessoas iguais a você, que não têm vergonha, que falam abertamente, que se autodeclaram afrodescendentes, é bem legal e bem diferente (...) Entrar na universidade abriu muito minha mente. Eu entrei uma pessoa e tenho certeza que vou sair outra completamente diferente. Mudou muito a minha visão de mundo, os preconceitos que eu tinha… até contra mim mesmo. A universidade ajuda a gente como ser humano, como um todo, sabe?!".

No caso de Júnior, a mudança da qual ele fala reflete em suas práticas cotidianas, como por exemplo, no incentivo que ele dá a outras pessoas negras que, assim como ele antigamente, não acreditam em sua capacidade devido a todo racismo internalizado. Sobre isso, ele relata o seguinte caso: "Tem uma menina [negra] que se formou comigo e ela trabalha comigo atualmente. A gente é muito amigo, ela tem um filho e eu tenho uma filha, eles têm a mesma idade, com dois dias de diferença. Um dia eu cheguei pra ela e disse, 'porque você não faz o vestibular da UENP? Lá tem vários cursos legais. Eu te ajudo'. Ela falou assim: 'ah, eu não consigo, tenho que cuidar do meu filho' e começou a dar mil e uma desculpas. Ela acha que não tem capacidade, igual eu achava, até eu tentar. Se não conseguisse de primeira, ia tentar de novo até conseguir. Mas vai de cada um". Nesse sentido,

10.47250/forident.v40n1.p13-29

a atitude de Júnior é um indicativo de como a universidade afetou positivamente a subjetividade do estudante ao ponto de ele desejar o mesmo para indivíduos que enfrentam os mesmos dilemas que um dia ele enfrentou.

No fim da entrevista, ele foi questionado sobre o que esperava para o futuro, ao que Júnior respondeu o seguinte: "Eu pretendo iniciar a minha carreira na educação básica, né? No ensino médio e fundamental, mas eu também pretendo mais pra frente fazer um mestrado, um doutorado, fazer uma outra faculdade, quem sabe? Eu acho que o pontapé inicial foi dado, que foi começar os estudos, agora o objetivo é cada vez mais adquirir conhecimento, porque conhecimento é uma coisa que você vai levar até a sua morte, né? Ninguém tira". Nota-se, portanto, que a mudança em sua autoimagem teve um grande impacto no nível de aspiração do estudante que, em alguns anos atrás, sequer conseguia se imaginar na universidade e hoje tem o desejo de continuar os estudos e até mesmo realizar um doutorado.

Assim como os outros, para Laura estar na universidade significa mais do que apenas a conquista de um diploma: "Eu considero uma vitória mesmo, sabe? Embora eu saiba que é só o começo de uma luta. Mas estar na universidade significa portas que vão se abrir, significa estar em um lugar representando pessoas que infelizmente não conseguem estar lá. Então eu acho que eu estou lá não por mim, mas para representar pessoas, *meu povo*, sabe? Eu acho que a palavra certa que define o que representa para eu estar na universidade é estar representando outras pessoas".

Observa-se, portanto, uma grande inflexão no modo como a jovem lida atualmente com sua subjetividade, de forma muito mais consciente e crítica. Se há alguns anos ela estava tentando mimetizar o ser branco, buscando escapar da rejeição e ser mais facilmente assimilada pelas pessoas à sua volta, atualmente ela deseja ser ponto de referência para outras pessoas negras, para o "seu povo", ser aquilo que ela não teve durante sua infância e adolescência, pois "não tinha muita representatividade". Sobre todo esse processo, ela afirma: "Aí depois eu fui entender, fui pesquisar, comecei a ver pessoas que tinham o mesmo cabelo que o meu, então aí eu comecei a perceber, né? Conhecer minha cultura e entender que eu era aquilo e pertencia àquilo. E eu acho que essa fase, essa transição, foi muito mágica, sabe? Porque eu via como algo muito ruim. Eu acho que a sociedade impõe, quer colocar na sua cabeça que é errado, que é feio, que não é bonito, que não é normal ser negro, então depois de eu ter passado pelo processo de aceitação, eu voltei a ser quem eu era, porque eu entendi – com a ajuda de terapia também – que eu tinha que ser assim como eu sou, que era sobre o meu jeito, a minha essência".

Desse modo, a autoanálise que a jovem faz sobre sua trajetória é um evidente exemplo de como as identidades são cambiantes de acordo com determinados contextos. Na infância e adolescência, por ser vítima de racismo diariamente dentro do ambiente escolar, Laura acabou por incorporar o discurso do agressor

10.47250/forident.v40n1.p13-29

sobre si mesma, vendo-se a partir dos olhos dele e, portanto, negando sua identidade negra. Ela começa a iniciar o processo de consciência e de retomada de sua identidade racial no final de seu ensino médio e encontra na universidade, mais particularmente em seus amigos e na terapia psicológica, um ambiente seguro para dar continuidade a esse processo.

Quando questionada sobre como se imagina no futuro, Laura afirmou o seguinte: "Eu sempre fui aquela pessoa que quer fazer a diferença, quer mudar o mundo, sempre gostei muito de liderar. E desde o primeiro ano de faculdade eu decidi que quero ser juíza, essa é minha meta. E também tem aquilo, por eu ter passado em uma universidade pública, eu me sinto no dever de retribuir isso de alguma forma à sociedade. Então eu acho que a gente já sai da universidade devendo de certo modo, então minha meta é contribuir para que de alguma forma a sociedade seja mais igual, melhor do que foi pra mim, né?!". Novamente vemos como o resgate de uma identidade racial afirmativa influenciou positivamente a autoestima da discente a tal ponto de estabelecer como objetivo de vida se tornar uma juíza.

Conforme destacaram os três relatos dos entrevistados, a questão da representatividade se mostra essencial para o desenvolvimento de sentimentos como acolhimento e pertencimento na universidade por parte de grupos raciais marginalizados, como os negros e indígenas (Santos, 2023). A representatividade, entendida aqui como a capacidade de representar esteticamente, politicamente e socialmente determinada coletividade, na maioria das vezes, um grupo social marginalizado (Dess, 2022), e abordada pelos estudantes, diz respeito à necessidade de se verem espelhados numa posição não subalternizada dentro da universidade. Ao se depararem com colegas que compartilham experiências similares e enfrentam desafios parecidos, os estudantes negros e indígenas podem encontrar apoio e identificação, o que tende a fortalecer suas subjetividades, consequentemente reverberando na construção de uma identidade racial afirmativa e, portanto, auxiliando suas trajetórias acadêmicas, como aqui exposto.

Considerações finais

Todos os três relatos demonstram diferentes e complementares modos como o racismo se expressa e sua capacidade de obliterar o desenvolvimento de uma identidade harmônica em grupos que são seu principal alvo – negros e indígenas. Desde Laura, que se odiou por muito tempo por conta do preconceito e da discriminação, Junior que teve sua autoestima comprometida por conta da naturalização dos comentários racistas a seu respeito e Janaína, que teve ocultado por sua família sua ancestralidade, impedindo que desenvolvesse qualquer ligação com a cultura indígena até muito pouco tempo.

10.47250/forident.v40n1.p13-29

No entanto, seus relatos também apontam para a mutabilidade das identidades, que são profundamente afetadas pelo contexto no qual a pessoa está inserida. Desse modo, eles convergem ao demonstrar que a universidade, quando verdadeiramente diversa, tal como pressupõe a política de cotas, possibilita não só a afirmação étnico-racial, como também de gênero, sexual, de classe e de tantos outros marcadores que, cotidianamente, se interseccionam interferindo negativamente na vida dos indivíduos. Os relatos dos estudantes evidenciam a capacidade da sociabilidade universitária em desvelar novos horizontes aos estudantes, possibilitar o desenvolvimento mental e a ruptura com velhos dogmas e preconceitos e, assim, permitir que eles ressignifiquem aquilo que os aflige. Em síntese, a universidade, ou melhor, um tipo específico de universidade, permite aos discentes a ruptura com todo o sistema simbólico que os idealizava como sendo inferiores. É preciso enfatizar, contudo, que essa experiência de expansão de horizontes proporcionada pela universidade só é possível, em grande medida, pela implementação da política de cotas, uma vez que, antes delas o campus da UENP de Jacarezinho não era tão diversificado racialmente e, certamente, ele não tivesse o mesmo efeito positivo sob indivíduos negros e indígenas como evidenciamos neste trabalho.

Nesse horizonte, não é a universidade *per se* que permite com que os indivíduos negros e indígenas contestem as identidades pejorativas imputadas socialmente a eles e se engajem no investimento de outro tipo de identidade, mais positiva, o que possibilita isso, de acordo com os relatos coletados, é um contato diversificado com os indivíduos que fazem a universidade – estudantes, professores e demais agentes universitários. A política de cotas, nesse contexto, ao permitir o acesso dos grupos negro e indígena, cria um ambiente propício e seguro para que haja uma troca de experiências sobre assuntos que, por muito tempo, foram silenciados pelo racismo. Esse cenário é fundamental para desmantelar estereótipos e preconceitos, uma vez que a convivência entre pessoas de diferentes origens e vivências proporciona um terreno fértil para a desconstrução de narrativas negativas associadas a esses grupos. Todavia, ainda é preciso ampliar essa discussão, pois o estudo de Souza (2019) indica que os coletivos de estudantes negros são organizações que podem potencializar e amplificar esse processo de assunção. Entretanto, na instituição analisada, por não haver atualmente a existência de tais coletivos, esse processo ainda ocorre de modo muito fragmentado e individual.

Assim, a universidade, quando se torna um espaço inclusivo e diversificado por meio da política de cotas, pode atuar como um agente transformador na vida desses estudantes. Ela não apenas oferece acesso à educação superior, mas também se configura como um ambiente propício para a desconstrução de estigmas, promovendo uma reconstrução identitária mais afirmativa.

10.47250/forident.v40n1.p13-29

Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

BARIANI, Edilson. Niger Sum: Guerreiro Ramos, o "problema" do negro e a sociologia do preconceito. **Perspectivas**, v. 34, p. 193-211, 2008.

BAPTISTA, Paulo.; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. *In*: DIJK, T. A. (Org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2018.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

DESS, Conrado. Notas sobre o conceito de representatividade. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 43, p. 1-30, 2022.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com o outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. **Revista Convergência Crítica**, n. 13, 2018.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, v. 18, n.50, p. 21-30, 2004.

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

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** uma identidade nacional versus uma identidade negra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

RAMOS, Guerreiro. **Introdução à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

SANTOS, Gabriel Gustavo. **Cotas, sociabilidade e racismo: um estudo sobre as relações raciais na UENP**. 2023. 223f. Dissertação (Sociologia) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

10.47250/forident.v40n1.p13-29

SCHWARCZ, Lilia. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Alexsandro Eleotério. **Políticas de ação afirmativa e as construções identitárias exigidas, manipuladas e disputadas por seus beneficiários**. (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Marília, 2019.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 7-72.

10.47250/forident.v40n1.p13-29

Ações afirmativas e redução das desigualdades raciais nas Universidades Estaduais do Sul do Brasil*

Affirmative actions and the reduction of racial inequalities in State Universities in Southern Brazil

Luciana Garcia de Mello[1]
André Luiz Vieira Dias[2]

Resumo: Este artigo analisa o papel das universidades estaduais do Sul do Brasil na democratização do ensino superior por meio da implementação de políticas de ação afirmativa. O estudo examina, em particular, a adoção de cotas raciais e sua eficácia na redução das desigualdades raciais em uma região caracterizada por uma predominância de população branca e por desafios relacionados ao racismo estrutural. Utilizando os microdados do Censo da Educação Superior, o artigo avalia a evolução do número de estudantes negros (pretos e pardos) nas universidades estaduais da região, destacando as diferentes trajetórias de implementação dessas políticas entre as instituições. Os resultados mostram que as iniciativas ainda são relativamente recentes, o que pode indicar uma maior resistência à adoção de cotas raciais. Além disso, apesar de ter aumentado a proporção de pretos e pardos nessas universidades, a fragilidade dos dados disponíveis dificulta uma melhor avaliação do impacto da política.

Palavras-chave: Ação Afirmativa. Desigualdades Raciais. Educação Superior. Universidades Estaduais. Cotas Raciais.

Abstract: This article analyzes the role of state universities in Southern Brazil in democratizing higher education through the implementation of affirmative action policies. The study specifically examines the adoption of racial quotas and their effectiveness in reducing racial inequalities in a region characterized by a predominantly white population and challenges related to structural racism. Using microdata from the Higher Education Census, the article evaluates the increase in the number of Black students in the region's state universities, highlighting the different trajectories of policy implementation across institutions. The results show that these initiatives are still relatively recent, which may indicate greater resistance to adopting racial quotas. Moreover, although the proportion of Black and mixed-race students has increased in these universities, the fragility of the available data hinders a more comprehensive evaluation of the policy's impact.

Keywords: Affirmative Action. Racial Inequalities. Higher Education. State Universities. Racial Quotas.

---

[1] Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pela Université de Nice Sophia Antipollis; Professora do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGS/UFRGS) e bolsista Capes de Pós-Doutorado – Programa Abdias do Nascimento. E-mail: lucianag.demello@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5719-406X.

[2] Doutor em Ciências Sociais pela Unesp; Professor do Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília (IPOL/UnB); Pesquisador de Pós-Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp). E-mail: andrelvdias@me.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0991-379X.

* Artigo recebido em 21 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 19 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p31-43

Introdução

O sistema universitário brasileiro foi desenvolvido de modo bastante tardio e uma de suas principais características é o seu caráter bastante elitista. Desde meados dos anos 1960, há uma pressão pela democratização desse nível de ensino. Como explica Dubet (2015), há várias maneiras de se entender a democratização do ensino superior. Uma das dimensões está relacionada à massificação, que basicamente diz respeito ao aumento da oferta de vagas; todavia, tal processo não indica que todos os grupos sociais irão se beneficiar da mesma forma. Barbosa (2019) menciona que características como origem social, raça e sexo são ainda fatores muito relevantes na trajetória social dos discentes. Deve-se considerar também que a exclusão de pessoas pretas e pardas do sistema universitário é uma denúncia histórica dos movimentos sociais negros (Domingues, 2007; Theodoro, 2022; Carvalho, 2006).

No início dos anos 2000, esse panorama começa a se modificar com as políticas de ação afirmativa. Segundo Feres Jr *et. al.* (2018), tais políticas podem ser compreendidas como todo programa, seja público ou privado, que vise conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, visando um bem coletivo. Classe, raça, gênero, etnia, ocupação, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. O pioneirismo na adoção de tais políticas coube a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Universidade do Estado da Bahia e a Universidade de Brasília. Campos (2013) informa que as universidades estaduais do Rio de Janeiro adotaram um sistema de cotas que combinava ação afirmativa racial com ação afirmativa socioeconômica; já a UNB focalizou a classificação racial. A partir dessas experiências iniciais vários desenhos de políticas foram sendo adotados, até que em 2012 foi promulgada a Lei 12.711, também conhecida como Lei de Cotas nas Universidades Federais.

Esse artigo detém seu olhar sobre as experiências das universidades estaduais e, de forma mais específica, para as universidades do Sul do Brasil. Diferentemente das instituições federais, essas possuem autonomia para desenhar suas políticas afirmativas, o que desperta o interesse em compreender o desenvolvimento de tais ações e o desenho de políticas afirmativas que vem sendo adotado.

O artigo está organizado em duas etapas. Na primeira, discute-se a importância das universidades estaduais para a democratização do ensino e para a oferta de ensino público, gratuito e de qualidade. A importância das universidades estaduais é evidenciada não apenas pela quantidade de vagas ofertadas, mas também pelo papel que desempenham na promoção da inclusão social e no fortalecimento das identidades regionais (Saviani, 2008; Balbachevsky e Schwartzman, 2011). Em uma segunda etapa, analisa-se o histórico de desenvolvimento das ações afirmativas nessas universidades, buscando compreender os avanços, desafios enfrentados e as possíveis limitações dessas políticas na construção de um sistema educacional mais justo e equitativo.

10.47250/forident.v40n1.p31-43

O desenvolvimento do ensino superior no Brasil e as universidades estaduais

A história do ensino superior no Brasil é bastante reveladora das características do nosso processo de colonização e das hierarquias sociais e raciais dele decorrente. Como argumenta Prado Jr. (1961), a colonização da América Latina pode ser vista como uma etapa da expansão comercial dos países metropolitanos. Assim, o que estava em primeiro plano era a exploração dos recursos naturais em proveito do comércio europeu, sem haver intenção povoar a região. Diferentemente do que ocorreu nas colônias espanholas, aqui no Brasil tardaram a ser instaladas as primeiras instituições de ensino. Saviani (2008) informa que somente em 1808 com a vinda da família Real para o Brasil passa a ocorrer um processo de expansão do ensino superior por iniciativa oficial.

Após a Independência em 1822, por decreto de D. Pedro I de 11 de agosto de 1827, os cursos de Direito de São Paulo e de Olinda foram criados. Schwacrz (1993) explica que esses estabelecimentos respondiam a necessidade de conformar quadros autônomos de atuação, após a Independência, e formar uma intelligentsia local, que estivesse apta a enfrentar os problemas específicos da nação. Segundo a autora, antes de serem técnicos especializados ou mestres de erudição inquestionável, o que se pretendia era formar uma elite independente e desvinculada dos laços culturais que nos prendiam à metrópole europeia.

Saviani (2008) explica que até o final do período imperial, o ensino superior no Brasil se resumia basicamente às instituições criadas por Dom João VI e as faculdades de Direito supracitadas. Com o advento da República e sob pressão dos positivistas e dos liberais, surgem as faculdades livres, o que dá início a desoficialização do ensino. Essa é a origem das faculdades particulares em nosso país. O autor cita como exemplo a Universidade do Paraná fundada em 1912; a Universidade de Manaus criada em 1909 e a Universidade de São Paulo fundada em 1911. De acordo com Sampaio, Balbachesky e Penãloza (1998), entre o início do século XX até meados dos anos 1940, são criadas universidades estaduais em parceria com lideranças políticas, intelectuais e representantes da sociedade.

Após os anos 1930, o Estado nacional volta a assumir o protagonismo na educação com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e com a Reforma Francisco Campos de 1931, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras. A partir do final da década de 1940, estendendo-se até os anos 1970, houve um processo de federalização que unificou várias faculdades isoladas (estaduais e privadas), originando diversas universidades federais. A federalização teve como efeito a diminuição no número de instituições estaduais no sistema de ensino superior.

As instituições livres, que tinham origem em iniciativas particulares, e o processo de federalização foram importantes para a expansão do ensino superior no Brasil. Todavia, o ensino superior ainda estava bastante restrito às elites. Por um

10.47250/forident.v40n1.p31-43

lado, as universidades privadas afastavam as classes sociais menos abastadas em razão dos custos relativos às suas mensalidades; por outro, o ensino público não tinha vagas suficientes para todos os candidatos. Como explica Saviani (2008) com o desenvolvimento do país em direção a um modelo urbano-industrial, aumenta a demanda por vagas no ensino superior, sobretudo, porque muitos jovens obtinham aprovação no vestibular, mas não se classificavam dentro do número de vagas existentes. O movimento protagonizado por esses jovens ganha ainda mais força nos anos 1960 sob a liderança da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Outro problema é que as universidades federais mais tradicionais se concentravam nas capitais, dificultando o acesso de pessoas que viviam no interior. A partir dos anos 2000, mais precisamente no governo de Luís Inácio Lula da Silva, começa a ocorrer um processo de expansão da rede universitária federal. Como afirmam Zander *et al* (2022), uma das principais características do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) é a expansão geográfica. O programa visava promover a interiorização justamente para resolver o problema da concentração das IES públicas em capitais e regiões mais ricas do Brasil. Ainda segundo os autores, entre 2003 e 2009, 236 cidades que ainda não possuíam instituições de ensino superior inauguraram campi federais. Em 2012, o programa foi encerrado e desde então observa-se um retrocesso no que diz respeito à expansão das universidades federais.

O exposto até aqui demonstra que a democratização do ensino superior tem sido um desafio constante em nossa história. O que se quer argumentar nesse artigo é que as universidades estaduais contribuem historicamente para o atingimento desse objetivo, seja viabilizando a maior oferta de ensino público, seja pelo processo de interiorização do ensino superior que muitas vezes acompanha a implementação dessas instituições. Sampaio, Balbachesky e Penãloza (1998) informam que desde o início da década de 1980 – como um reflexo da Constituição de 1988 que estabeleceu a autonomia universitária – passou a ocorrer um aumento expressivo de universidades estaduais. Os autores mencionam que entre 1980 e 1996, o número de universidades estaduais no país passou de nove para trinta e um, o que representa um crescimento de 178%, que ficou atrás apenas das instituições privadas que apresentaram um aumento de 195%.

A interiorização da educação superior é outro aspecto vital do papel desempenhado pelas universidades estaduais. Segundo Balbachevsky e Schwartzman (2011), a interiorização das universidades é um fator chave para o desenvolvimento regional, pois contribui para a fixação de profissionais qualificados no interior, a dinamização das economias locais e a redução das desigualdades regionais.

É importante mencionar que as universidades estaduais foram pioneiras no processo de interiorização, muitas vezes fundando campi em cidades médias e pe-

10.47250/forident.v40n1.p31-43

quenas, longe dos grandes centros. A Universidade de Maringá (UEM), com seus vários campi distribuídos pelo interior do Paraná, é um exemplo notável de como essas instituições promovem o desenvolvimento regional por meio da oferta de ensino superior de qualidade em locais que, de outra forma, poderia permanecer desassistidos.

Ademais, as universidades estaduais têm se adaptado às novas demandas sociais e econômicas, contribuindo significativamente para a formação de mão de obra qualificada em áreas específicas que atendem às necessidades regionais. Isso é possível devido à maior flexibilidade administrativa dessas instituições em comparação com as universidades federais, permitindo que elas respondem de forma mais ágil às demandas locais e regionais (Cunha, 2003).

Atualmente, cumpre salientar que entre as instituições de educação superior públicas, o Censo de 2022 revela que há um número maior de estaduais (133) do que federais (120). Em primeiro lugar, esse dado é importante, pois revela que há uma diversificação na oferta de cursos. Em segundo lugar, tem-se também um maior número de vagas ofertadas no ensino público. A tabela 1 mostra o número de vagas em cursos de graduação, segundo a categoria administrativa em 2022.

Tabela 1: Vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior, segundo a categoria administrativa (2022)

Categoria administrativa	Total de vagas
Pública	870.659
Federal	533.973
Estadual	264.087
Municipal	72.599
Privada	21.959.144
Total	**22.829.803**

Fonte: Censo da Educação Superior, 2022.

É notório que a maior oferta de vagas ocorre nas instituições privadas. Segundo Pinto (2004), sobretudo no período de 1980 a 2002, a educação superior se expandiu principalmente através da privatização. Isso criou um sistema injusto, pois os alunos vindos de famílias de maior poder aquisitivo ocupavam predominantemente as instituições de ensino superior pública e os alunos mais pobres ficavam com as instituições privadas. Havia assim no ensino superior um duplo movimento, conforme o autor: um de inclusão, por meio da oferta do ensino privado e outro de exclusão em razão do caráter meritocrático do vestibular. As instituições públicas são responsáveis por aproximadamente 4% das vagas ofertadas em 2022, o que revela a persistência de uma disputa bastante acirrada. Quando observamos somente as instituições públicas, constatamos que as estaduais são responsáveis por pouco mais de 30% das vagas, o que não é um percentual desprezível.

10.47250/forident.v40n1.p31-43

Se observamos somente as universidades, atualmente, existem trinta e nove instituições estaduais no Brasil: seis na região norte; quinze na região nordeste; três no Centro-Oeste; seis no Sudeste e nove no Sul. As universidades estaduais do Sul do Brasil, que são o objeto dessa reflexão, foram criadas em momentos bastante distintos, como pode ser observado na tabela 2 abaixo:

Quadro 1: Universidades Estaduais no Sul do Brasil e ano de criação (2024)

Ano de criação	Sigla	Nome da Universidade
1969	UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
1969	UEM	Universidade Estadual de Maringá
1970	UEL	Universidade Estadual de Londrina
1987	UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
1990	UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
2001	UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
2006	UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
1965	UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
2001	UERGS	Universidade do Estado do Rio Grande do Sul

Fonte: Silva *et al*, 2024.

A fundação das universidades estaduais no Sul do Brasil reflete um contexto político e econômico único, marcado pelo desenvolvimento regional e pela descentralização das políticas educacionais. O surgimento dessas instituições foi motivado por interesses políticos locais e regionais que buscavam promover o desenvolvimento econômico, social e cultural da região. Durante o século XX, especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970, as elites políticas e econômicas da região Sul perceberam a importância de criar universidades públicas para formar mão de obra qualificada que pudesse atender às necessidades industriais e agrícolas crescente da região. Esse movimento foi reforçado pela necessidade de consolidar o poder político regional e reduzir a dependência das universidades federais, muitas das quais estavam concentradas nas capitais e nos grandes centros urbanos.

Segundo Schwartzman (2004), a criação de universidades estaduais no Sul do Brasil também foi uma resposta às políticas de modernização do país, que visavam descentralizar a oferta de educação superior e fortalecer as identidades regionais.

Democratizando e diversificando: as ações afirmativas nas estaduais do Sul do Brasil

Assim como no restante do país, na região Sul, os movimentos negros tiveram um papel fundamental na luta pelas ações afirmativas. Destaca-se que nessa região, há uma tendência de invisibilização da população negra. Em parte, isso se justifica porque há uma predominância de população branca que é resultado

10.47250/forident.v40n1.p31-43

de um processo histórico de colonização e imigração europeia, especialmente de italianos e alemães, no final do século XIX e início do século XX (Schwarcz, 1993; Seyferth, 2002). Por outro lado, não se pode deixar de mencionar os efeitos do racismo, que influenciou as políticas e as dinâmicas sociais da região.

A composição racial da população na região Sul reforça a relevância de políticas afirmativas, pois de acordo com o Censo Demográfico de 2022, a população preta e parda corresponde a 26,7% dos habitantes da região, contra 72,6% de indivíduos brancos. Cada estado do Sul apresenta variações nessas proporções. No Paraná, a população negra correspondendo a 34,3% da população estadual. No Rio Grande do Sul, essa população é de 21,2%, enquanto em Santa Catarina, a população negra totaliza 23,3%.

A implementação das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais do Sul do Brasil teve início em 2004, expandindo-se ao longo da década seguinte com cada instituição estabelecendo suas próprias normativas e enfrentando desafios específicos. A Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi a pioneira, adotando cotas raciais já em 2004. Na UEL, as políticas de cotas foram estabelecidas através da reserva de 40% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. Dentro desse percentual, 20% das vagas foram destinadas a estudantes negros, 10% a estudantes indígenas, e os 10% restantes a pessoas com deficiência. Entre 2005 e 2022, o percentual de ingressantes cotistas na UEL aumentou de cerca de 20% para aproximadamente 45%. Apesar do dado ser positivo, não é possível estabelecer o aumento na proporção de pretos e pardos. Pesquisas anteriores, como a de Senkevics e Mello (2019) por exemplo, mostram que nem sempre esse grupo é o que mais ganha com a política de cotas.

Seguindo a UEL, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) implementou suas políticas de ação afirmativa em 2006. Essas políticas reservaram 60% das vagas para cotas, distribuídas da seguinte maneira: 40% para estudantes que concluíram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, 10% para estudantes negros oriundos de escolas públicas, 5% para candidatos com deficiência, e 5% para candidatos negros sem restrições de percurso escolar. Percebe-se que, em comparação com a UEL, tem-se um avanço, pois há reserva de vagas que tem por base o critério estritamente racial. Como acentua Carvalho (2022), o modelo de cota social com recorte racial acaba por colocar em concorrência jovens negros de famílias economicamente moderadas com jovens brancos de classes médias, médias altas e mesmo ricos. O autor considera também que a exclusão dos jovens negros não pobres da reserva de vagas está relacionada a um horizonte racista profundamente arraigado no inconsciente social brasileiro. Até 2022, o percentual de ingressantes cotistas na UEPG aumentou significativamente e o percentual de ingressantes negros atingiu cerca de 18% em 2022.

10.47250/forident.v40n1.p31-43

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM) a implementação ocorreu em 2008 com reserva de 20% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. A política inicial não incluía cotas raciais específicas, o que só passou a ocorrer a partir de 2019 com a adoção de reservas para pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência. O percentual de ingressantes cotistas na UEM aumentou de 15% em 2008 para 40% em 2022, demonstrando o impacto positivo dessas políticas de ação afirmativa na democratização do acesso ao ensino superior. No entanto, a evolução do percentual de ingressantes negros foi mais gradual, passando de menos de 10% para cerca de 20% em 2022.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) implementou políticas de ação afirmativa em 2011 com reserva de 45% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. Essas cotas eram distribuídas da seguinte maneira: 20% das vagas para estudantes de escolas públicas, 20% para estudantes negros (pretos e pardos), e 5% para indígenas e pessoas com deficiência (PCDs). Entretanto, somente a partir de uma forte atuação da Defensoria Pública do Paraná, em 2022, a Unioeste se comprometeu a ampliar as cotas raciais para 20%. Entre 2011 e 2022, houve um aumento no percentual de ingressantes cotistas na Unioeste, sendo que 35% eram cotistas em 2022, dos quais cerca de 15% eram negros.

Na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), as políticas de cotas foram implementadas em 2012, com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior para estudantes de escolas públicas. Em 2019, as cotas raciais foram introduzidas, destinando uma parcela específica das vagas para estudantes negros, indígenas e pessoas com deficiência. Como resultado dessas políticas, o percentual de ingressantes cotistas cresceu de aproximadamente 20% para 38% entre 2012 e 2022.

A Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) implementou suas políticas de cotas em 2017, com o intuito de ampliar o acesso ao ensino superior para estudantes oriundos de escolas públicas e grupos historicamente marginalizados, incluindo negros, indígenas e pessoas com deficiência. Desde a adoção dessas políticas, a UENP registrou um aumento no percentual de ingressantes cotistas, que chegou a 30% em 2022. Apesar desse avanço, o percentual de ingressantes negros subiu de 5% para 15% no mesmo período.

A Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) implementou suas políticas de cotas em 2010, estabelecendo a reserva de 35% das vagas para candidatos oriundos de escolas públicas ou que obtiveram certificado de conclusão com base no Enem ou EJA. Essas cotas são distribuídas da seguinte forma: 20% para estudantes de escolas públicas, 10% para estudantes negros (pretos e pardos) e 5% para pessoas com deficiência (PCDs). Em 2022, uma atualização significativa foi feita mantendo a estrutura geral das cotas, mas ajustando os critérios para melhor atender as demandas atuais de inclusão e diversidade. No entanto, o percentual

10.47250/forident.v40n1.p31-43

de 10% reservado para estudantes negros tem sido alvo de críticas, especialmente por parte da Defensoria Pública do Paraná, que defende o aumento dessa reserva para 20%, a fim de refletir mais adequadamente a representatividade da população negra no estado. O caso da Unicentro reflete uma situação recorrente nas universidades do Paraná, onde, assim como a Unioeste, as políticas de cotas raciais só foram implementadas após forte pressão da Defensoria Pública, o que evidencia a resistência local à ampliação da inclusão racial no ensino superior. Quanto à evolução do percentual de ingressantes cotistas na Unicentro, os dados disponíveis mostram que em 2010 o percentual de ingressantes cotistas foi de 17,6%. Contudo, ao longo dos anos seguintes, houve momentos de estagnação, com ausência de dados registrados em alguns anos. Em 2022, não foram apresentados dados sobre ingressantes cotistas.

As políticas de cotas nas universidades estaduais do Paraná tendem a adotar o modelo socioeconômico, ou seja, os principais beneficiários são os alunos de escolas públicas, sendo que aos negros é garantida uma subcota. As temporalidades são diversas, sendo que a UEL já adotava a reserva em 2004, mas há casos como o da UEM que só passou a adotar cotas raciais apenas em 2019.

No Rio Grande do Sul, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) implementou suas primeiras políticas de cotas em 2001, que reservava vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. Em 2014, a UERGS ampliou suas ações afirmativas estabelecendo a reserva de 60% das vagas para estudantes provenientes de escolas públicas. Dentro desse percentual, 50% das vagas foram destinadas a candidatos de baixa renda, 10% para estudantes negros, 0,3% para indígenas e uma reserva adicional para pessoas com deficiência. Entre 2015 e 2022, o percentual de ingressantes cotistas na UERGS aumentou de 25% para 50%, mas a representatividade de ingressantes negros permaneceu em torno de 20% em 2022.

Finalmente, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) adotou sua política de cotas em 2009. A política estabeleceu a reserva de 20% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, com um adicional de 10% das vagas reservadas para estudantes negros. Desde a adoção das cotas, houve um aumento no percentual de ingressantes cotistas, que chegou a 35% em 2022. No entanto, a evolução do percentual de ingressantes negros foi mais modesta, subindo de 5% para 15% no mesmo período.

Em suma, tem ocorrido um aumento importante de estudantes cotistas nas universidades estaduais no Sul do Brasil. Todavia, o desenho da política que prioriza alunos oriundos de escola pública, acaba por reforçar um imaginário que desconsidera a importância do racismo. Cabe ainda destacar que há desafios significativos para a análise de tais políticas, principalmente relacionados à inconsistência e à precariedade dos dados disponíveis, o que dificulta uma análise profunda e

10.47250/forident.v40n1.p31-43

precisa dos reais impactos dessas políticas (Silva *et al.*, 2024). Segundo os autores, entre as trinta e nove universidades estaduais analisadas em todo o Brasil, trinta e cinco adotaram algum tipo de política de reserva de vagas para estudantes negros. No entanto, apenas dezessete dessas instituições dispõem de dados consistentes que permitem uma avaliação clara e precisa dos impactos dessas políticas.

Considerações Finais

A análise das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais do Sul do Brasil revela avanços importantes na inclusão de estudantes negros no ensino superior, mas também evidencia desafios persistentes. Embora a implementação de cotas raciais tenha sido um passo crucial para a democratização do acesso, os dados do Censo da Educação Superior indicam que a representatividade de estudantes negros nessas instituições ainda não atinge a proporção observada na população local.

Freitas *et al.* (2020) apontam ainda que, diferentemente das universidades federais que em 2018 já reservavam 52% de suas vagas para a política de cotas, as estaduais destinavam somente 37%. Outro dado importante é que as estaduais dão menos ênfase às cotas com recorte racial. Os autores também calcularam o índice de inclusão racial, que corresponde à proporção de vagas reservadas a pretos, pardos e indígenas nas universidades de uma dada região do país dividido pela proporção desse grupo na população total. O resultado do índice indica o quanto a universidade consegue representar o perfil racial da sociedade na qual está inserida. As universidades estaduais do Sul atingem um índice de 0,37, ficando atrás do Sudeste (0,42) e do Centro-Oeste (0,39)[3].

As diferenças nas trajetórias de adoção das cotas entre as universidades da região refletem as especificidades locais e os desafios enfrentados em cada instituição. Em estados como o Paraná, por exemplo, a implementação tardia das cotas raciais em algumas universidades, comparando-se com outros estados brasileiros, como o Rio de Janeiro e a Bahia, aponta para a necessidade de um compromisso mais forte com a questão racial. A pressão exercida por movimentos sociais e pela Defensoria Pública tem sido fundamental para garantir avanços, mas ainda há muito a ser feito para que as políticas de ação afirmativa possam, de fato, reduzir as desigualdades raciais de maneira mais abrangente. A crítica que pode ser feita às instituições do Sul do Brasil no que diz respeito sobretudo à ausência de ações afirmativas com recorte estritamente racial, o que permitiria levar em consideração o efeito do racismo na trajetória das pessoas negras, independentemente da classe social a que pertencem.

[3] Quanto mais próximo de 1 estiver o índice, maior a equidade racial. Destaca-se que as universidades federais apresentam valores mais positivos, o que pode ser explicado pelos efeitos da Lei 12.711/2012.

10.47250/forident.v40n1.p31-43

Ainda que nesse artigo tenha se focalizado sobretudo à questão do acesso, é importante ter em consideração que, tal como discutido por Paixão et al. (2010), o sucesso das políticas de ação afirmativa deve ser avaliado não apenas pelo número de estudantes negros que ingressam nas universidades, mas também pela permanência e sucesso acadêmico desses estudantes. Por fim, cabe mencionar que, tal como propõe Domingues (2005), as ações afirmativas são o início de um processo de reparação histórica. Não se trata de algo revolucionário, mas tem um caráter democratizante e reformador.

Referências

BALBACHEVSKY, Elizabeth; SCHWARTZMAN, Simon. Brazil: diverse experience in institutional Governance in the public and private sectors. *In*: LOCKE, William; CUMMINGS, William; FISHER, Donald (Org.). **Changing governance and management in higher education: the perspectives of academy**. Nova York: Springer, 2011. p. 35-56. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/224771677_Brazil_Diverse_Experiences_in_Institutional_Governance_in_the_Public_and_Private_Sectors. Acesso em: 23 dez. 2024.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 240, 2019. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4324/2808. Acesso em: 23 dez. 2024.

CAMPOS, Luiz A. O pardo como dilema político. **Insight Inteligência**, p. 80-91, 2013. Disponível em: https://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/O-pardo-como-dilema-poli%CC%81tico.pdf. Acesso em: 23 dez. 2024.

CARVALHO, José J. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora. **Mana**, v. 28, n. 3, p. 1-36, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mana/a/PSNMmnvKsFYcTkQBc4pNnHR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 dez. 2024.

CARVALHO, José J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista da USP**, n. 68, p. 88-103, 2006. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485/15303. Acesso em: 23 dez. 2024.

CUNHA, Luiz A. **A universidade temporã: O ensino superior na Primeira República**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

DOMINGUES, Petrônio. Ação Afirmativa para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. 164-176, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g9K3wSLyhKn88LXn3GgJDvc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 dez. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 dez. 2024.

10.47250/forident.v40n1.p31-43

DUBET, François. Qual democratização do Ensino Superior? **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/ago., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgY-GpPXbgYCpWDC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 dez. 2024.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz A.; DAFLON, Verônica T.; VENTURINI, Ana C. **Ação Afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FREITAS, Jefferson; PORTELA, Poema; FERES JR., João; BESSA, **Águida**; NASCIMENTO, Vivian. **Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2013 – 2018)**. GEEMA, junho de 2020. Disponível em: https://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2020/07/Levantamento-das-AAs-2018b.pdf. Acesso em: 5 de set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Resultados gerais da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNADC – Microdados**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad--continua.html. Acesso em: 5 set. 2024.

PAIXÃO, M.; ROSSETTO, I.; MONTOVANI, R. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Acesso à Educação Superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/v4QvPxCR99Z874zpkLvmSMF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 dez. 2024.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1961.

SAMPAIO, Helena; BALBACHESKY, Elisabeth; PEÑALOZA, Verónica. **Universidades Estaduais no Brasil – Características institucionais**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, Documento de Trabalho, n. 4, 1998. Disponível em: https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9804.pdf. Acesso em: 23 dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e a questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon. **A universidade reformada: o papel das universidades estaduais**. São Paulo: Edusp, 2004.

SENKEVICS, Adriano S.; MELLO, Ursula M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 184-208, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 dez. 2024.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, n. 53, p. 117-149, mar./maio, 2002. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33192/35930. Acesso em: 23 dez. 2024.

10.47250/forident.v40n1.p31-43

SILVA, Maria N.; MINHOTO, Maria A.; SANTOS, Gabriel G.; DIAS, André L. V. **Cotas para a população negra nas universidades estaduais brasileiras: da precariedade dos dados aos novos desafios**. São Paulo: SoU_Ciência, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), 2024. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/items/104564cb-1ef4-4167-9a3c--8f5c1fde1537. Acesso em: 30 ago. 2024.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Revista Udesc 50 anos**. Thiago Cesar Augusto (coord.). Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015. Disponível em: https://www1.udesc.br/agencia/arquivos/13068/files/revistaUdesc50anos_VERSAOCORRETA.pdf. Acesso em: 23 dez. 2024.

ZANDER, Tatiane; PILATTI, Luiz A.; BONDARIK, Roberto; SANTOS, Cidmar. O Programa Reuni e a Interiorização das Universidades Federais: uma revisão narrativa. EDUCERE - **Revista de Educação**, v. 22, n. 1, p. 267-297, 2022. Disponível em: https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/educere/article/view/9012/4399. Acesso em: 10 nov. 2024.

10.47250/forident.v40n1.p31-43

Ações afirmativas para pessoas trans e travestis: um processo não pacificado[1]*

Affirmative actions for trans and transvestite people: an unpacified process

Glauber Carvalho da Silva[2]
Laura Moutinho[3]

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar e analisar um mapeamento que realizamos sobre ações afirmativas para pessoas trans e travestis na pós-graduação em universidades federais brasileiras. A partir de fontes diversas, localizamos aquelas que possuem uma política de ações afirmativas para todos os seus programas de pós-graduação (PPG), a fim de identificar quais e de que modo entendem a população trans e travestis como público possível de ser contemplado por medidas de inclusão. Neste processo de pesquisa, foi levantado ainda como tais políticas se estruturam e quais os argumentos utilizados para a implementação.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Pessoas trans e travestis. Pós-graduação. Cotas trans. Universidades Federais.

Abstract: The objective of this article is to present and analyze a mapping exercise we conducted about affirmative actions for trans and transvestite people in postgraduate programs at Brazilian federal universities. Using various sources, we located those that have an affirmative actions policy for all their postgraduate programs (PPG), in order to identify which ones and how they understand the trans and transvestite population as a potential target audience for inclusion measures. In this research process, we also investigated how such policies are structured and what arguments are used for their implementation.

Keywords: Affirmative actions. Trans people and transvestites. Graduate Programs. Trans quotas. Federal University.

---

[1] Uma versão deste trabalho foi apresentada sob o título "Ações afirmativas para pessoas trans e travestis na pós-graduação" no GT032: "As Ações Afirmativas no Brasil atual: análises antropológicas sobre a eficácia, eficiência e efetividade das reservas de vagas no ensino superior" na 34ª Reunião Brasileira de Antropologia, Belo Horizonte, MG (2024). Esse Grupo de Trabalho foi coordenado por Denise Fagundes Jardim e Marcos Silva da Silveira e debatido por Jocélio Teles dos Santos e Luciana de Oliveira Dias.

[2] Pesquisador do Núcleo dos Marcadores Sociais da Diferença (NUMAS) da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: glaubercarvalho@usp.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1576-7194.

[3] Professora Livre-Docente do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Núcleo dos Marcadores sociais da Diferença (NUMAS/USP). E-mail: lmoutinho@usp.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6479-2711.

* Artigo recebido em 21 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 13 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p45-58

Introdução

Pra quem não sabia contar gotas, cê aprendeu a nadar

Liniker

O objetivo deste artigo é apresentar e analisar um mapeamento que realizamos sobre ações afirmativas para *pessoas trans e travestis* na pós-graduação em universidades federais brasileiras. Para tanto, procuramos identificar aquelas que possuem uma política de ações afirmativas para todos os seus programas de pós-graduação (PPG), a fim de localizar quais e de que modo entendem a *população trans e travestis* como público a ser *concernide*[4]. Neste processo, foi levantado ainda como tais políticas se estruturam e quais os argumentos utilizados para a implementação.

Essa pesquisa tem não somente um compromisso com o público estudado, como foi realizado seguindo algumas das orientações da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), que é uma voz fundamental para a defesa da população trans e travesti. Para cada seção deste trabalho evocaremos trechos de músicas de artistas da referida população, com o objetivo de usar do espaço que ocupamos para ecoar os gestos artísticos e de resistência que essas (re)afirmam no país que mais mata pessoas de sua comunidade (Bruna G. Benevides, 2024)[5]. Esse cenário, adiantamos desde já, torna urgente refletir e apoiar ações afirmativas (AA) para pessoas trans e travestis, uma das reinvindicações do movimento organizado desta população.

Para Jaqueline Gomes de Jesus (2016, n. p. , grifos originais) "As políticas afirmativas foram desenvolvidas a fim de *reverter tendências históricas de desvantagem de grupos sociais excluídos, em áreas como a educação e o emprego*". Como argumentam Paulo Sérgio da Costa Neves e Paula Cristina da Silva Barreto (2022, p. 07, grifos nossos) "[...] *as ações afirmativas tornaram-se um modelo de política pública igualitarista, ao buscar reduzir as desigualdades sociais através do acesso de estudantes oriundos de classes populares e negros ao ensino superior*". O debate e as divisões que o tema suscitou são conhecidos. Não se trata, de todo modo, de um processo que tenha se pacificado. Como Neves e Barreto lembram no mesmo texto, após 20 anos da instalação desta política reparatória, as polêmicas continuam. Ainda que o debate sobre relações raciais tenha ganhado novos contornos, importa considerar, como argumentam o autor e a autora, que as AA para pretos e pardos (negros) são um "catalisador" do debate sobre desigualdade social, produzindo

[4] Sempre que possível, adotamos a linguagem neutra e inclusiva neste escrito, a fim de respeitar as identidades que dissidem da *cisgeneridade* de modo a tentar produzir um efeito de reflexão sobre o tema também na leitura do texto. Entretanto, seguindo a lógica antropológica de considerar as categorias locais com seus sentidos e significados veiculados, não assumiremos uma espécie de tradução dos escritos *des autories citades* ou mesmo do material levantado. As terminologias dos documentos serão mantidas no original.

[5] Assumimos neste artigo a orientação feminista em relação as formas de citação: *es autories citades* na primeira vez em que aparecem ao longo do manuscrito terão seus nomes e sobrenomes completos escritos, para que deixemos de favorecer unicamente o sobrenome que em geral favorece uma masculinização da bibliografia.

10.47250/forident.v40n1.p45-58

profundas mudanças em entendimentos anteriormente estabilizados sobre pessoas em situação de vulnerabilidade e de exclusão.

Desse modo, ao tratarmos das políticas para a população trans e travesti, esperamos também que seja garantido a presença e permanência de seus corpos e identidades nos ambientes que outrora fecharam as portas e dificultavam ainda mais o acesso.

Nessa direção, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2020) emitiu uma nota sobre o tema. Essa, por sua vez, defende a reserva de vagas nas universidades e discute sobre *e* público a ser *concernide*, demarcando a substancialidade de um olhar interseccional para essa política de ação afirmativa. Por que interseccional[6]? A ANTRA argumenta que além dos diferenciais e da desigualdade de classe, faz-se necessário considerar as clivagens por raça e cor bem como o próprio racismo, uma vez que mulheres trans e travestis negras que têm vivido em condições de profunda vulnerabilidade e têm dificuldades de acessar os direitos mais básicos. A nota emitida pela ANTRA argumenta que é impreterível adotar cotas para pessoas trans e travestis na pós-graduação, para que *aquelus* dessa população que conseguiram adentrar os muros das universidades e se formaram tenham condições de dar continuidade aos seus estudos.

Como dito no texto da Associação:

> Cotas são uma conquista imensurável e urgente para a população trans. Precisamos ampliar e garantir que mais universidades implementem essa importante política afirmativa e que as pessoas trans que precisam desse acesso possam realmente ter a oportunidade de entrar no ambiente acadêmico e seguirem contribuindo para a (re)construção de uma universidade capaz de assegurar as existências trans e suas potencialidades (ANTRA, 2020, n. p.).

Esse movimento se mostra importante, pois a reserva de vagas na legislação nacional não prevê cotas para pessoas trans e travestis, mesmo com a atualização, em 2023, da Lei de Cotas, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012). A deputada Erika Hilton, propôs o Projeto de Lei 3109/2023 que visa garantir que as universidades e demais instituições federais de ensino superior implementem cotas para a população trans e travestis nos seus cursos de graduação (Brasil, 2023) para, justamente, modificar a situação vigente.

Um ponto importante a ser destacado é que com a nova Lei de Cotas, sugere-se que os programas de pós-graduação das instituições federais de Ensino Superior prevejam políticas de ações afirmativas. A medida já tinha sido induzida com a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, na qual os programas de pós-graduação deveriam pensar na inclusão de pessoas negras (pretas e pardas),

[6] Para um mapa e balanço acerca dos temas interseccionalidade e marcadores sociais da diferença ver Laura Moutinho (2014).

10.47250/forident.v40n1.p45-58

indígenas e pessoas com deficiência como políticas de ações afirmativas (Brasil, 2016b). Em especial, essa resolução explica que cabem às instituições aperfeiçoarem tais políticas. Vale dizer que, ainda durante a instabilidade do governo de Jair Messias Bolsonaro, tal portaria foi revogada pela Portaria nº 545, de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020a), que seis dias depois de sua publicação foi revogada pela Portaria nº 559, de 22 de junho de 2020 (Brasil, 2020b). Então, a proposição da atualizada Lei de Cotas é substancial e sugere que novos debates sejam realizados.

Cabe destacar que o material levantado e a análise encetada foram possíveis graças ao vínculo das pessoas que escrevem o texto ao Projeto "Caleidoscópio das ações afirmativas: avaliações, experiências e alcances das políticas de cotas nas universidades públicas", que possui financiamento do CNPq[7] e ao Projeto "*Sowing the seeds of segregation: interrogando a desigualdade social na África do Sul*", Processo nº 421871/2023-7, apoiado pelo Edital Universal/CNPq. O nosso objetivo mais amplo é além das universidades federais, mapear e analisar como a Universidade São Paulo, a última das grandes universidades a adotar ações afirmativas, se situa neste cenário. Esse material será utilizado para uma comparação posterior com o sistema educacional sul-africano e suas políticas de exclusão (período do regime do *apartheid*) e de inclusão (com a democracia instalada há 30 anos, a partir da eleição de Nelson Mandela). Através da rede constituída pelos dois projetos mencionados, esperamos contribuir com e alimentar o debate sobre desigualdade social no Sul Global. Em resumo, esperamos que o presente texto possa contribuir e trazer novas perspectivas para o tema em tela.

As universidades federais diante das ações afirmativas para pessoas trans e travestis na pós-graduação

Já quebrei o meu armário
Agora eu vou te destruir
Porque antes era viado
Agora eu sou travesti

Linn da Quebrada

Nesta seção será explicado o percurso teórico e analítico que resultou no mapeamento de universidades federais diante da implementação de políticas de ações afirmativas para todos os seus PPGs. Vale mencionar que não foram investigados cada um dos programas, mas sim se a instituição possui uma política que

7 Glauber Carvalho da Silva vem pesquisando o tema sob orientação e junto com a professora Laura Moutinho (USP). O estudante possui bolsa de PIBIC-CNPq, vinculada ao Projeto Caleidoscópio das Ações Afirmativas, com o apoio do CNPq, que tem a coordenação de Paulo Neves, Professor Titular da UFABC. No período de escrita do artigo, contou também o acesso a materiais sobre o tema em tela no Sul-Global, que foi possível graças ao apoio CAPES/PRINT – nº do Processo: 88887.878657/2023-00.

10.47250/forident.v40n1.p45-58

universaliza AA para a pós-graduação. Nesta direção, foram levantadas as estruturas e os argumentos utilizados para implementação dessas inciativas de inclusão e identificadas quais categorias eram utilizadas para definir quem tinha sido *contemplade* nessa política.

Esse mapeamento foi realizado em agosto de 2023 e se dedicou a investigar todas as 69 universidades públicas federais ativas conforme listagem do sistema e-MEC[8]. Em especial, as ações afirmativas analisadas se referem unicamente à reserva de vagas nos processos de seleção dos programas de pós-graduação, ou seja, outras medidas de AA não foram estudadas, exceto naquelas instituições que possuem vagas reservadas para a população em questão, para qual o uso do nome social é substancial e um direito legal previsto pelo Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016 (Brasil, 2016a). Dentre as universidades que possuem políticas de ações afirmativas para pós-graduação, algumas se referem apenas aos programas *stricto sensu*, conforme também se espera pela atualização da Lei de cotas.

> Art. 7º – B. As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação **stricto sensu** (Brasil, 2012, s. p., grifo original).

Uma das justificativas para essa atualização se refere às possíveis mudanças que *e* público-alvo da AA pode produzir em relação à produção científica e tecnológica do país. Essas transformações são analisadas por Andrea Lopes da Costa (2022) no campo das relações raciais, que argumenta em favor da potencialidade da nova geração de intelectuais negros para refletir sobre a realidade social e diversificar a produção. A autora destaca que essa geração (após os anos 2000) percorre um campo já pavimentado pelo movimento negro e, portanto, já possui um conhecimento mínimo sobre as questões raciais. A geração pós ações afirmativas tem se construído na experiência coletiva e reivindicado mudanças no Ensino Superior, dando continuidade à luta das gerações anteriores e colocando em cena novos debates. Como argumenta Paulo S. C. Neves (2022), o ingresso de mais professores negros, a ampliação do movimento antirracista e a inclusão de pessoas do movimento negro em postos administrativos nas universidades vem contribuindo para a regulação, ampliação e bom funcionamento das políticas de ações afirmativas.

Milena Mateuzi Carmo, Laura Moutinho e Charles Klein (2022) investigam os desdobramentos das políticas de ações afirmativas. A pesquisa foi realizada

8 Disponível em: https://emec.mec.gov.br/. Acesso em 20 ago. 2023.

10.47250/forident.v40n1.p45-58

com mulheres da periferia de São Paulo. Em especial, os diálogos evidenciam que a ampliação do acesso ao Ensino Superior possibilita o agenciamento de mudanças na academia e territórios periféricos, uma vez que esses passam por processos de ressignificação com a ampliação do público presente nas universidades.

Assim sendo, temos nos deparados com diferentes argumentos em relação a entrada de públicos e sujeitos de diretos a serem *abarcades* pelas AA: alguns convocam isto como um "ato humanizador"; outros, defendem a possibilidade de ampliação da diversidade científica e cultural, tendo em vista que mudanças agenciadas tanto no âmbito acadêmico como no social contribuiriam positivamente para o "desenvolvimento" do conhecimento científico e traria mais "retorno para a sociedade".

O mapeamento realizado indica que 54 universidades federais (78,3%) possuem uma política de ações afirmativas para os seus programas de pós-graduação, enquanto nove (09) universidades (13%) não implementaram uma política de AA. Importante destacar que não foi possível encontrar resultados sobre seis (06) universidades (8,7%), ou seja, não podemos afirmar se elas possuem uma política de ação afirmativa para seus PPGs, são elas: Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Universidade Federal de Jataí (UFJ), Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), Universidade Federal do Delta do Paranaíba (UFDPAR) e Universidade Federal do Norte do Tocantis (UFNT).

A UFCAT se desmembrou da Universidade Federal de Goiás (UFG), então alguns de seus programas de pós-graduação, que dispõem reserva de vagas, tomam como consideração a Resolução CONSUNI nº 07/2015 (Universidade Federal de Goiás, 2015). Cabe destacar que a UFG tem concernido pessoas trans e travestis desde 2023, entretanto essa resolução prevê AA somente para pessoas pretas, paradas e indígenas. Além disso, a UFAPE é fruto do desmembramento da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)/Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), então aparentemente os seus programas de pós-graduação permanecem com as ações afirmativas implementadas pela UFRPE, na qual pessoas trans e travestis são também público-alvo. Contudo, a incerteza faz com que desconsideremos essa universidade nos dados a serem expostos.

A UFDPAR era vinculada à Universidade Federal do Piauí (UFPI), mas as desmembraram. Embora seus cursos de pós-graduação pareçam estar vinculados à UFPI, sua política de ações afirmativas não prevê vagas para pessoas trans e travestis. Por fim, é importante dizer que a UFNT é uma universidade nova, com site em desenvolvimento, de modo que os cursos parecem estar vinculados à Universidade Federal de Tocantins (UFT), que possui política de AA para os programas de pós-graduação, mas não preveem pessoas trans e travestis na reserva de vagas.

10.47250/forident.v40n1.p45-58

Diversas categorias foram evocadas para determinar *es* públicos das políticas de ações afirmativas para os PPGs nas 54 universidades federais mencionadas, revelando a heterogeneidade e independência entre elas. Nós as dividimos em dois grupos: *umes* públicos são sempre comuns, *encontrades* em todos os Programas de Ações Afirmativas: pessoas pretas, pardas e indígenas (PPI) e pessoas com deficiências (PcD). Um segundo grupo sofre maior variação que depende de inúmeros fatores. São elas: quilombolas, pessoas trans (transsexuais, travestis e transgêneros), pessoas refugiadas ou solicitantes de refúgio, ciganas, povos e comunidades tradicionais, pessoas em situação de privação de liberdade ou egressas do sistema prisional, pessoas portadoras de visto humanitário no Brasil, pessoas assentadas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pessoas em situação de migração forçada, mulheres mães e tutores(as), pessoas surdas, com Transtorno do Espectro Autista ou outras necessidades específicas (categorias se distinguindo de PcD), imigrantes humanitários, pessoas com Ensino Médio integralmente cursado em escola pública e pessoas apátridas.

Na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), por sua vez, há ações de permanência para mulheres; na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) não são concernidas pessoas trans e travestis, mas é previsto que outras categorias de vulnerabilidade social devam ser abarcadas nas políticas de ações afirmativas de seus PPGs, que devem ser identificadas pelo programa e implementada caso seja pertinente; e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) é dito ser importante que os seus programas de pós-graduação se atentem, no âmbito de política de AA, à obesidade, identidade de gênero e diversidade (se referindo especificamente à pessoas transsexuais, travestis e *transgêneres*), pessoa idosa, gestante e lactante, estrangeires e *refugiades* e grupos religiosos, embora *essus* públicos não estejam *abarcades* na reserva de vagas dos programas. Desse modo, a UFSCar não possui reserva de vagas para pessoas trans e travestis garantida para todos os programas de pós-graduação, mas possui outras AA para *essu* público.

Das 54 universidades federais que possuem políticas de ações afirmativas para todos os seus programas de pós-graduação, somente 17 (31,5%) possuem reserva de vagas para pessoas trans e travestis, isso é menos da metade; e do total de 69 universidades públicas federais ativas esse número corresponde à 24,6%. Essas 17 instituições foram dispostas na Tabela 1, com região, nome, sigla e pessoas concernidas na política de AA de seus programas.

10.47250/forident.v40n1.p45-58

Tabela 1: Lista de universidades que possuem reserva de vagas para pessoas trans e travestis em todos os seus programas de pós-graduação

Região	Nome	Sigla	Pessoas concernidas
Nordeste	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Negros (Pretos, pardos), indígenas, quilombolas, PcD e pessoas trans (transexuais, transgênero e travestis)
	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Negros/as, (pretos/as e pardos/as), Indígenas, pessoas Trans (Transgêneros, Transexuais e Travestis), refugiados, assentados e Pessoas com Deficiência
	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Pessoas negras (pretas e pardas), quilombolas, ciganas, indígenas, trans (transexuais, transgêneros e travestis) e com deficiência
	Universidade Federal do Cariri	UFCA	Pessoas negras, indígenas, com deficiência, trans, quilombolas e imigrantes, solicitantes de refúgio, refugiadas, apatriadas e portadoras de visto humanitário
	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	Negras(os), quilombolas, indígenas, pessoas trans (transgêneros, transexuais e travestis) e pessoas com deficiência
	Universidade Federal do Sul da Bahia	UFSB	Negros(as), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis)
	Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	Pessoas negras (pretas e pardas), indígenas, pessoas com deficiência e trans
Sudeste	Universidade Federal do ABC	UFABC	Negras (Pretas, Pardas), Indígenas, Quilombolas, PcD, Pessoas trans (transsexuais, transgêneros, travestis), Pessoas refugiadas ou solicitantes de refúgio
	Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL	Negras (pretas e pardas), quilombolas, refugiadas, ciganas, indígenas, com deficiência, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e trans (transgêneros, transexuais e travestis)
	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Negros, povos e comunidades tradicionais, pessoas trans (transgêneros, transexuais e travestis), PcD, pessoas refugiadas, solicitantes da condição de refugiado e imigrantes humanitários
Sul	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	UNILA	Negros, indígenas, pessoas provenientes de comunidades tradicionais quilombolas, pessoas com deficiência, pessoas autodeclaradas trans, pessoas refugiadas ou em situação de solicitação de refúgio, portadora(r) de visto humanitário no Brasil
	Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas transgênero
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Pessoas pretas e pardas, indígenas, quilombolas, PcD, pessoas travestis e transexuais, pessoas refugiadas ou pessoas com visto humanitário, migrantes em condições de vulnerabilidade social

10.47250/forident.v40n1.p45-58

Norte	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	Pretos, pardos, quilombolas, indígenas, PcD e pessoa transexual ou travesti
	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	UNIFESSPA	Pessoas autodeclaradas negras (pretas ou pardas), quilombolas, indígenas, refugiados, apátridas, portadores de visto humanitário, pessoas trans (transgêneros, transexuais e travestis) e pessoas com deficiência
Centro-Oeste	Universidade Federal de Goiás	UFG	Pessoa negra (preta, parda), indígena, negra quilombola e demais integrantes de Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs), pessoa em situação de migração forçada, cigana, mulheres mães e tutores(as), pessoa trans (travestis e transexuais), surda e pessoa com deficiência
	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	População negra (preta e parda), quilombola, indígena, com deficiência e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis)

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Importante destacar que, de acordo com a tabela, há uma concentração de universidades na região Nordeste do Brasil (7 unidades, cerca de 41,2%), seguida das regiões Sudeste e Sul (cada uma com três unidades, cerca de 17,6%) e das regiões Norte e Centro-Oeste (cada uma com duas unidades, cerca de 11,8%).

O primeiro ponto a ser levantado é a questão de como nomear a categoria de pessoas trans e travestis. No mapeamento, evidencia-se a predominância do uso de *pessoas trans* enquanto termo aglutinador para se referir as pessoas *transsexuais*, *travestis* e *transgêneros*. Outras nomenclaturas são tomadas como possíveis na literatura, como *transvestigêneres* que também faz referência as pessoas não-binárias (Letícia Carolina Nascimento; Shara Jane Holanda Costa Adad, 2024). Neste artigo, para fins de análise seguimos as categorias originais utilizadas nos documentos. Importa na presente análise entender como estas pessoas estão sendo construídas em termos de sujeitos de direitos, por isso na Tabela 1 não usamos a linguagem neutra. Sempre que possível, entretanto, tomamos pessoas trans e travestis como a nomenclatura a ser utilizada, em conformidade com o uso da ANTRA.

As universidades da Tabela 1 nem sempre explicam o que entendem como pessoas trans e travestis. A definição mais comum identifica como um gênero que se opõe ao sexo biológico ou entendendo a transexualidade, travestilidade e transgeneridade como uma dimensão identitária, pessoal e individual. Além disso, essas instituições de ensino requerem uma autodeclaração de *indivídue* que opte pela vaga destinada as pessoas trans e travestis. Expressivo deste entendimento é o caso da UNILAB no artigo 4º da Resolução nº 4, de 03 de março de 2022. Como assinala a normativa:

10.47250/forident.v40n1.p45-58

> V. Pessoas autodeclaradas consideradas trans, aquelas que não se identificam com o sexo biológico designado em seu nascimento, identificando-se ou sentindo-se pertencente a outro gênero ou a nenhum deles, podendo performar gênero de acordo com a sua noção de pertencimento prevalecendo a autoidentificação já que não necessariamente a pessoa possa ter passado por algum procedimento hormonal ou cirúrgico (Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2022, p. 2).

A UNIFAP e UFJF são as únicas que não trouxeram explicações sobre como entendem pessoas que estão nessa categoria e não explicitam como as selecionam. Entretanto,

> Compreendemos que o principal fator definidor para as cotas transvestigêneres não é exclusivamente a autodeclaração pessoal desta identidade, mas, sim, *os modos pelos quais as vivências transvestigêneres impactam diretamente na trajetória estudantil dessas pessoas que pretendem concorrer às cotas*. Por isso, além da autodeclaração, é fundamental uma análise das histórias de vida, pois este e outros critérios precisam ser definidos *em diálogo com a comunidade transvestigênere acadêmica a ativista* (Nascimento; Adad, 2024, p. 14, grifos nosso).

Portanto, vale destacar que, majoritariamente, as universidades possuem um sistema de averiguação das autodeclarações *des* optantes, por meio de entrevistas geralmente mobilizadas por bancas de heteroidentificação. Trata-se de uma medida que é também recomendada pela ANTRA, na nota emitida sobre cotas, a fim de evitar fraudes nos sistemas de reserva de vagas para pessoas trans e travestis.

Nota-se, pelo exposto, que ativistas, pessoas trans, especialistas do campo e a ANTRA, se alinham às preocupações mais amplas com relação às possíveis fraudes para acesso às políticas de ações afirmativas. Um tema controverso, analisado em profundidade por Neves (2022). Diferentemente do que o autor aponta no texto citado com relação às questões relativas às classificações por cor e raça e ao "dilema de se saber o que é ser negro no Brasil", que vêm afirmando a importância da aparência nas comissões averiguadoras das autoclassificações, as cotas para pessoas trans destacam a importância de se analisar as trajetórias de vida dessa população. Sendo um grupo extremamente vulnerabilizado, marcado pelo abandono familiar, com dificuldades de completar a escolaridade, com altos índices de assassinatos e mortes, a vivência como *transgenere* é considerada de grande importância para o acesso às políticas de ações afirmativas e também para o trabalho que precisa ser realizado para garantir sua permanência na universidade.

Uma segunda consideração é importante. O mapeamento realizado indica que não há uma unanimidade sobre a estruturação de reserva de vagas nos programas de pós-graduação das diferentes universidades federais, especialmente quan-

10.47250/forident.v40n1.p45-58

do se fala das cotas para pessoas trans e travestis. Em quatro dessas instituições a estrutura de reserva de vagas se dá pela disposição de uma sobrevaga para pessoas trans e travestis, isso é, uma vaga a mais por cada programa destinada exclusivamente para essa população. Além disso, somente na UNIFAP os programas de pós-graduação possuem uma vaga fixa (que não excede o total de vagas previsto) reservada para pessoas trans e travestis. As demais universidades, diante do total de vagas nos programas, definem uma porcentagem de reserva, nos quais se incluem as pessoas trans; com exceção da UFSB que dispõe 5% das vagas de cada programa para a população em foco.

Para finalizar, os argumentos frequentemente apresentados pelas universidades para a implementação de uma política de reserva de vagas para pessoas trans em seus programas de pós-graduação se basearam em políticas internas das instituições e nos documentos descritos na Tabela 2.

Tabela 2: Argumentos comuns para reserva de vagas para pessoas trans e travestis nas universidades

Argumento	O que é disposto?
Art. 5° da Constituição Federal	"Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)" (Brasil, 1988, n. p.)
Resolução n° 12, de 16 de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e promoções dos direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT)	"Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização" (Conselho Nacional de Combate à Discriminação e promoções dos direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transsexuais, 2015, n. p.)
Decreto n° 8.727, de 28 de abril de 2016	"Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional" (Brasil 2016a, n. p.)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Considerações finais

Lembro do medo da escuridão
E inventei vida, transgressão
Me deixa voar, me deixa voar

Jup do Bairro

O mapeamento apresentado e analisado neste artigo nos convida a um olhar mais sensível para as questões de gênero, no âmbito da criação de políticas de ações afirmativas para os programas de pós-graduação. Em particular, somos *convocades*

10.47250/forident.v40n1.p45-58

a refletir sobre a inclusão e permanência de pessoas trans e travestis. A reserva de vagas para essa população, em todos os programas de pós-graduação, só ocorre em 17 universidades públicas federais ativas, isso é aproximadamente 24,6%. Destaca-se que os argumentos mais frequentes para a implementação de políticas de ações afirmativas para pessoas trans e travestis nos programas de pós-graduação revelam a tentativa de reverter anos de discriminação e violência histórica à essa população. Além disso, a justificativa para tal feito se baseia também nos benefícios que a diversidade de *pesquisadories* pode trazer para a produção de conhecimento no país. Não se trata de um argumento recente. Laura Moutinho (1996) o identificou nos financiamentos da Fundação Ford no Brasil na década de 1980. Esta foi, entretanto, a principal narrativa que localizamos nos documentos analisados.

De fato, a ampliação do acesso à pós-graduação reflete as mudanças que vêm ocorrendo em contextos acadêmicos, sociais e culturais. Trata-se de uma mudança na sensibilidade social que vem produzindo processos de ressignificação e transformação para populações vulneráveis. Nota-se no campo analisado a importância de se garantir mecanismos para que pessoas trans e travestis consigam acessar e permanecer nos PPGs. Os argumentos evocados pelas instituições analisadas também demonstram a impreteribilidade de dispositivos legais que estimulem a adoção de políticas de ações afirmativas. Esperamos que o Projeto de Lei 3109/2023 seja aprovado e que novas medidas sejam tomadas para implementação de ações afirmativas para a população trans e travestis na pós-graduação. Cotas trans já!

Referências

ANTRA. **Nota da ANTRA sobre cotas e reservas de vagas em universidades destinadas às pessoas trans**. ANTRA, 17 dez. 2020. Disponível em: https://antrabrasil.org/2020/12/17/nota-antra-cotas-universidades-pessoas-trans. Acesso em 09 set. 2024.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê:** assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais). Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2024. Disponível em: https://antrabrasil.org/assassinatos. Acesso em 08 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm. Acesso em 05 jul. 2024.

10.47250/forident.v40n1.p45-58

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016b. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3192/portaria--normativa-mec-n-13. Acesso em 04 jul. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 545, de 16 de junho de 2020**. Revoga a Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3187/portaria-mec-n-545. Acesso em 09 out. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 559, de 22 de junho de 2020**. Torna sem efeito a Portaria nº 545, de 16 de junho de 2020. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020b. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3197/portaria-mec-559. Acesso em 09 out. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3109 de 2023**. Estabelece reserva de vagas para pessoas trans e travestis nas universidades federais e demais instituições federais de ensino superior e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2369770&fichaAmigavel=nao. Acesso em 06 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 05 jul. 2024.

CARMO, Milena Mateuzi; MOUTINHO, Laura; KLEIN, Charles. Periferias nas universidades: ecos femininos das políticas de ações afirmativas. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 10, n. 26, p. 124-152, set./dez. 2022. Disponível em: https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/906. Acesso em 09 nov. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRMINAÇÃO E PROMOÇÕES DOS DIREITOS DE LÉSBICAS, GAYS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (Brasil). **Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/old/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012. Acesso em 25 ago. 2024.

COSTA, Andrea Lopes da. Ações afirmativas e transformações no campo intelectual: uma reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. 1-17, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/ES.254899.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Pessoas trans também precisam de cotas. **Azmina**, 2016. Disponível em: https://azmina.com.br/colunas/pessoas-trans-tambem-precisam-de-cotas. Acesso em 08 jul. 2024.

NASCIMENTO, Letícia Carolina; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Trans*referenciando o currículo: cartografias desejantes de jovens transvestigêneres. **Temas em Educação**, v. 33, n. 1, p. e-rte331202407, 2024. DOI: https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68641.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**, UNICAMP, v. 42, p. 201-48, 2014. Available from: https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420201.

10.47250/forident.v40n1.p45-58

MOUTINHO, Laura. **Negociando discursos:** Análise das relações entre a Fundação Ford, os movimentos negros e a academia na década de 80. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa; BARRETO, Paula Cristina da Silva. Novas configurações e debates sobre as ações afirmativas em um contexto de mudanças: uma introdução. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 10, n. 26, p. 5-16, set./dez, 2022. DOI: https://doi.org/10.20336/rbs.918.

NEVES, Paulo S. C. Sistemas de classificação racial em disputa: comissões de heteroidentificação em três universidades brasileiras. **MANA**, v. 28, n. 3, p. 1-31, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0406.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Resolução nº 4, de 03 de março de 2022**. Institui a Resolução de Ingresso para discentes Regulares via Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Comissão Superior de Ensino, 2022. Disponível em: https://atos.unila.edu.br/atos/resolucao-n-ordm-4-2022-cosuen-2261. Acesso em 09 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CONSUNI nº 07/2015**. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na Pós-Graduação *stricto sensu* na UFG. Goiânia: Conselho Universitário, 2015. Disponível em: https://ime.ufg.br/n/108558-resolucao-consuni-n-07-2015. Acesso em 08 jul. 2024.

10.47250/forident.v40n1.p45-58

Ações afirmativas e discursos conectados: público emergente e pautas insurgentes*

Affirmative action and connected discourses: emerging audiences and insurgent agendas

Ana Carolina Costa dos Anjos[1]
Dulcilei da Conceição Lima [2]

Resumo: Neste texto, discutimos, no contexto das políticas de ações afirmativas, a agência criativa de atoras negras que atravessaram instituições de ensino superior e articulam discursos nas plataformas digitais e em outros espaços. Como objetivo central, buscamos compreender como essas intelectuais utilizam as redes sociais online para pautar o debate público, produzir conhecimento, reconfigurar espaços de atuação, construir/remodelar formas de ativismo e empreenderem a si mesmas. Para tanto, ancoramos o debate na sociologia das relações étnico-raciais, na sociologia digital e tecemos considerações sobre as teorias das ações coletivas e as novas formas de ativismos, interseccionando raça e gênero. Por fim, apontamos que os discursos conectados trazem pautas e formas de agência insurgentes.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Discursos conectados. Mulheres Negras.

Abstract: In this text, we discuss, in the context of affirmative action policies, the creative agency of black women actors who have crossed higher education institutions and articulate discourses on digital platforms and in other spaces. As a central objective, we seek to understand how these intellectuals use online social networks to shape public debate, produce knowledge, reconfigure spaces of action, build/remodel forms of activism and undertake themselves. To this end, we anchor the debate in the sociology of ethnic-racial relations, digital sociology and we consider theories of collective action and new forms of activism, intersecting race and gender. Finally, we point out that connected discourses bring insurgent agendas and forms of agency.

Keywords: Affirmative action. Connected discourses. Black women.

[1] Doutora em Sociologia pela UFSCar; Professora Visitante no IFMG/Betim; Membra dos grupos Grupo de Pesquisa: Educação para Relações Étnico-Raciais: ensino de Filosofia e Sociologia e Caleidoscópio das Ações Afirmativas. E-mail: carolcdosanjos@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2047-592X.

[2] Doutora em Sociologia pela UFABC; Pós doutoranda em Antropologia na USP. Pesquisadora em Ciências Sociais e Humanas no Centro de Pesquisa e Formação CPF-SESC (SP). Grupo de Pesquisa Caleidoscópio das ações afirmativas. E-mail: dulcilima78@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5136-3341.

* Artigo recebido em 29 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 11 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p59-75

Introdução

Os processos de produção da ciência são informados pelo momento social no qual se encontra quem a desenvolve e pelo acúmulo histórico de modelos teóricos precedentes (Weber, 1997). Dessa forma, partimos do contexto de 20 anos de políticas de ações afirmativas para a população negra e indígena no país. (Brasil, 2003a, 2010, 2012, 2014), dos tensionamentos e reconfigurações da cultura universitária (Passos, 2015), das estéticas políticas e dos léxicos das gramáticas das relações étnico-raciais brasileira na contemporaneidade e da plataformização da sociedade (Dijck; Poell; Wall, 2018) para realizar a 'montagem' desta pesquisa.

Essa 'montagem' conta também com o encontro das autoras e de nossas pesquisas de doutorado em Sociologia. Isto porque estudamos as agências de pessoas negras e os usos que esses(as) sujeitos(as/es) fazem da internet. Nossos caminhos se cruzaram no I Seminário Caleidoscópio das Ações Afirmativas, que aconteceu no SESC-SP, em 2023, onde percebemos que havia associações, contrastes, combinações, mas, sobretudo, muito a ser dialogado acerca de nossos fazeres intelectuais.

Assim, dentre as diversas embocaduras para refletir sobre as políticas de ações afirmativas, elegemos as reverberações desse público emergente e suas agências no contínuo online/offline. Buscamos apresentar e analisar os: a) processos de formação de quadro de intelectuais negros(as/es) que acontece concomitante à b) plataformização da sociedade, e ao c) estágio do capitalismo, bem como às d) ressignificações de léxicos e da gramática de movimentos sociais tradicionais e da produção científica na 'esfera pública técnico midiatizada' (Miskolci, 2021), e, por fim, e) as políticas de tradução e o reposicionamento de alguns autores(as). Nossa escrita busca articular essas questões com o intento de compreender esses discursos negros conectados. Assim, iniciamos com a formação de intelectuais negros(as/es).

Formação de quadros de intelectuais negras(os/es)

Os discursos negros conectados são (in)formados por um contexto complexo (Anjos, 2021, Lima, 2020) e, neste tópico, nos propomos a abordar parte dos elementos que o compõe: a formação de um novo quadro de intelectuais negros(as/es) que entram no Ensino Superior em um momento de políticas de ações afirmativas. Nesse cenário, há um adensamento das discussões sobre as relações étnico-raciais, o curso de uma agenda política com marcos legais e normativos, uma práxis crítica de movimentos sociais negros e seus deslocamentos para outros formatos organizativos/associativistas: os coletivos negros universitários (Guimarães; Rios; Sotero, 2020; Trindade, 2021), bem como a produção de sentido sobre tudo isso em narrativas midiatizadas. Para refletir sobre esses processos, passamos por alguns marcos legais e suas implementações, e também apontamos esse devir enegrecido.

10.47250/forident.v40n1.p59-75

Escolhemos iniciar com as ações sociais, políticas e econômicas que aconteceram na América Latina e que culminaram, nos anos 1990, na concepção de que as sociedades e as nações são pluriétnicas e multiculturais (Guimarães, 2006). Nessa conjuntura, no Brasil, a pauta racial passa a ser discutida como um ponto importante para restauração de governos democráticos e os movimentos sociais negros são centrais nesse debate. Afinal, promoveram releituras e ressignificações sobre a raça e trouxeram 'novos repertórios de ação coletiva' (Tilly *apud* Alonso, 2012)[3] , tais como as pautas que informam a "Marcha Nacional de Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida", em 1995, cujo um dos resultados foi a elaboração do "Programa para Superar o Racismo e a Desigualdade Étnico-Racial". Esse programa destacou a necessidade e a urgência de ações afirmativas nas áreas de educação e emprego voltadas à população negra e foi entregue ao presidente da época, Fernando Henrique Cardoso.

Na primeira década dos anos 2000, também aconteceu a "III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância", promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul. Nessa conferência, o Brasil reconhece que há racismo no país e se compromete a enfrentá-lo via políticas de ações afirmativas. Esse reconhecimento e comprometimento internacional é muito importante, pois faz frente a uma ampla disseminação de que vivíamos em uma democracia racial, um mito já 'desbaratinado' cientificamente, mas que 'volta e meia' retornam ao debate público como uma 'verdade'.

Uma ação de política afirmativa importante e que apontamos como contexto para os discursos negros conectados é a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, instituída pela Lei 10.639 (Brasil, 2003a). Mas, como sabemos os processos de implementação da referida lei ainda enfrenta desafios como desinteresse, desconhecimento e posicionamentos políticos conflitivos por parte de gestores(as) e professores(as) (Gomes; Jesus, 2013). Ainda na primeira metade dos anos 2000, tem-se também a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (Brasil, 2003b). E o movimento de algumas universidades públicas, como a Uneb (2002), UERJ e UENF (2002), que adotaram as ações afirmativas com sistema de reserva de vagas (cotas) para pessoas negras por meio de lei estadual. Além disso, a UnB (2003) e a Ufal (2003), dentro das dinâmicas de seus conselhos superiores, implementaram as cotas com recorte social e racial nos cursos de graduação. Vale destacar que, a Uneb já estendeu a reserva de vagas para a pós-graduação.

[3] Em sua obra Tilly não está discutindo os movimentos negros, mas sua embocadura teórica envereda para apreender as performances de ação e o foco se volta para agência dos sujeitos e passa a trazer a cultura para o debate.

10.47250/forident.v40n1.p59-75

Nesse contexto, diversos atores sociais passam a disputar a produção de sentido sobre a institucionalização das cotas para entrada de pessoas negras no ensino superior público. De modo que, após muitos diálogos e enfrentamentos, em 2012, o STF declarou que o sistema de cotas é constitucional[4]. Além disso, no mesmo ato, o STF apresentou formalmente à população brasileira que pessoas negras sofrem racismo e que o enfrentamento dessa violência, bem como dos processos de desigualdade social inerentes ao pertencimento racial, deve ser contemplado por um conjunto de métodos, como, por exemplo, a execução de políticas públicas específicas para a população negra. Então, ainda em 2012, foi aprovada a Lei 12.711 (Brasil, 2012), conhecida como Lei de cotas (atualizada pela Lei 14.723, em 2023). Além disso, em 2014, tivemos a aprovação da Lei 12.290 (Brasil, 2014) que assegura a reserva de 20% das vagas para pessoas negras em concursos e serviços públicos.

Soma-se aos processos de construção de políticas de ações afirmativas que, em 2010, foi instituído o Estatuto da Igualdade Racial pela Lei 12.288 (Brasil, 2010). O Estatuto é um dos principais instrumentos para garantir a igualdade de oportunidades, defender os direitos étnico-raciais e combater a discriminação, o preconceito e a intolerância racial.

Todos esses dispositivos legais e normativos desafiam diretamente o racismo arraigado no imaginário social e no sistema educacional brasileiro em todos os níveis (Gomes, 2012) e subsidiaram a construção de uma nova gramática para as relações étnico-raciais, que ainda está em disputa.

Uma vez descrito o contexto das ações afirmativas é crucial entender como essas políticas se desdobraram na prática. Assim sendo, para ampliar o diálogo, trazemos a perspectiva de Andréa Lopes Costa (2022) sobre as gerações de intelectuais negros(as/es) que se formaram no ensino superior. A socióloga, propõe uma periodização em três gerações, sendo a primeira denominada de 'Experiências Excepcionais e a Falácia da 'Democracia Racial' (1950-1970)', a segunda: 'Trajetórias Individuais e a Falácia da 'Meritocracia' (1980-2000)' e a terceira a geração em formação: 'Práticas Compartilhadas e a Produção de Novas Narrativas (2000-até hoje)'. Os recortes geracionais propostos pela autora são baseados nos discursos raciais que (in)formavam a experiência e a trajetória desses(as) intelectuais negros(as/es) como um produto de seu momento sócio-histórico (Costa, 2022).

A primeira geração, para a autora, coincide com a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil e com a realização de pesquisas com análises culturalistas sobre as relações raciais brasileiras, enquanto a fase subsequente (segunda geração,

[4] O julgamento do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre a constitucionalidade das cotas raciais nas universidades brasileiras ocorreu em um contexto de intensos debates sociais e jurídicos. Esse julgamento foi pautado em uma ação direta de inconstitucionalidade (ADI) proposta pelo Democratas (DEM), em 2012, questionando a legalidade de leis estaduais que estabeleciam sistemas de cotas nas universidades públicas, especialmente a lei da Universidade de Brasília (UnB) que instituiu o sistema de cotas raciais.

10.47250/forident.v40n1.p59-75

1980-2000) destacam-se as produções sobre as estruturas das desigualdades raciais e houve o início das discussões sobre as ações afirmativas e abordagens políticas sobre as questões raciais, ao passo que a terceira geração atravessa a implementação de políticas de ação afirmativa no Ensino Superior a partir dos anos 2000.

No contexto da terceira geração, há um reposicionamento de autores da primeira geração, bem como questionamentos acerca do cânone da Sociologia, a partir da releitura que essa nova geração de intelectuais negros(as/es) faz dos(as) mesmos(as). Andrea Costa (2022) aponta que com a "[...] entrada de novos sujeitos no campo acadêmico tem impacto direto sobre o volume de uma produção intelectual que reflete a diversidade da realidade social." (Costa, 2022, p. 9). E acrescenta que a terceira geração de intelectuais negros adentra à universidade com um "[...] contato prévio com discussões sobre raça e racismo "[...] um ambiente na qual reivindicações, denúncias e demandas raciais já haviam sido apresentadas ao debate público pelas atuações dos movimentos e intelectuais negros dos períodos anteriores." (Costa, 2022, p. 9-10).

Esse contato prévio com as discussões sobre raça e racismo, apontado pela socióloga, bem como o ambiente de denúncias e demandas raciais que pautaram o debate público, são um legado da ação direta de intelectuais e agentes dos movimentos sociais, principalmente dos movimentos sociais negros, que participaram da construção dos marcos legais e normativos mencionados acima (Brasil, 2003a, 2003b, 2010, 2012, 2014) e da disputa de narrativa sobre o que é ser negro(a/e) no Brasil. Desse modo, podemos inferir que houve maior possibilidade de construção de letramento racial crítico (Ferreira, 2008) para esses(as) sujeitos(as/es) que adentram, em maior número e concomitantemente, ao ensino superior e formaram o que Costa (2022) classifica como terceira geração. Essa geração traz consigo a experiência coletiva e outras perspectivas político-ideológicas.

Essas outras perspectivas político-ideológicas promovem deslocamentos e possuem algumas expressões, dentre elas as formas de organização coletiva que é distinta das anteriores. Isto é, embora operem no mesmo 'campo discursivo', há divergências sobre as formas de ação, táticas e estratégias. Para Ratts (2011), os(as) intelectuais negros(as) que se formaram no que Costa (2022) coloca como primeira e segunda geração (1950-1970 e 1980-2000), constituiu o que o antropólogo chamou de um 'movimento negro de base acadêmica' e as formas de associativismo intelectual negro eram os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (Neabs) e/ou os movimentos sociais negros. Já a geração que entra no ensino superior após os anos 2000 se organiza, majoritariamente, em coletivos negros universitários e/ou outras organizações que interseccionam as pautas de raça com outros marcadores sociais.

Essa 'nova' forma de organização e associativismo – os coletivos negros universitários –, para Luana Trindade (2021, p. 95), é atravessado por clivagens identitárias e possuem dimensões de agência política que busca "[...] pensar estra-

10.47250/forident.v40n1.p59-75

tégias e ações de combate ao racismo e direitos, principalmente de acesso e permanência nas universidades, [...], mas também de pensar o processo político de (re) construção da identidade.".

Além disso, os coletivos – termo que ascendeu, no Brasil, após as Jornadas de Junho de 2013 – têm como característica uma "ideologia organizacional mais horizontal", traz pautas que interseccionam raça, gênero, orientação sexual, classe etc., novos métodos de ação, intensos usos das plataformas digitais e membros(as/es) que se identificam como ativistas. Autores(as) como Richard Day (2005) e Maria da Glória Gohn (2017, 2022) apontam que os ativismos contemporâneos podem ser caracterizados como movimentos marcados pela horizontalidade, informalidade, espontaneidade, pelo apartidarismo, federalismo, norteados pela descolonização, pela busca de alternativas de organização e pelo intenso uso das TICs em suas ações, especialmente as redes sociais digitais. Seriam ainda, conforme Day (2005, p. 8-9), orientados por afinidades, ou seja, por "[...] relações não universalizantes, não hierárquicas, não coercitivas, baseadas em ajuda mútua e compromissos éticos compartilhados." (tradução nossa)[5].

Maria da Glória Gohn (2022) define o perfil dos sujeitos que compõem esses coletivos como jovens de até 30 anos, que se envolvem com pautas feministas, antirracistas, de direitos da população LGBTQIA+, de defesa das questões ambientais e da qualidade de vida, bem como da preservação da memória de territórios, posicionando-se como apartidários.

Em uma esteira argumentativa paralela, Ilse Scherer-Warren (2006) atribui às organizações sociais mais recentes uma mescla de três formas de atuação: produção de conhecimento, ativismo e prestação de serviços. Essas três formas são reconhecíveis no modo como pessoas negras ativistas operam nas redes sociais on-line (Lima, 2020).

Dito isso, temos que os coletivos negros universitários cabem nas molduras que teóricas(os) das ações coletivas e dos movimentos sociais vêm discutindo sobre as mudanças contemporâneas nas formas de organização, táticas e metodologias. Ademais, as pessoas que compõem os coletivos negros universitários mobilizam a gramática dos movimentos sociais negros tradicionais, acrescentam discussões sobre os feminismos negros e mulheridades, mas o fazem com deslocamentos e ressignificações construindo outros léxicos, os quais são informados por outros fatores, como da plataformização da sociedade. Os coletivos negros universitários, para Antônio Sergio Guimarães, Flávia Rios e Edilza Sotero (2020), são formas de 'aglutinação' de estudantes que, em sua maioria, adentraram ao ensino superior pela política de cotas. Também são espaços afrodiaspóricos de acolhimento,

[5] Texto original: "[...] non-universalising, non-hierarchical, non-coercive relationships based on mutual aid and shared ethical commitments" (Day, 2005, p. 8-9).

10.47250/forident.v40n1.p59-75

de experienciar as identidades negras e de promover ações que estabeleçam um "[...] conflito simbólico, que paute o reconhecimento dos temas, das experiências e das sensibilidades dos novos segmentos estudantis de origem periférica e negra. A disrupção simbólica começa por nomear a dimensão racial." (Guimarães; Rios; Sotero, 2020, p. 315).

Esse nomear da dimensão racial, ocupando semântica, política, epistêmica e esteticamente espaços onde antes havia vazios, diz muito sobre o que Andréa nos traz a respeito dessa terceira geração de intelectuais negros(as/es), que têm contato prévio com as discussões sobre racismo e raça e cujas reivindicações, denúncias e demandas já estão presentes no debate público (Costa, 2022). Vale acrescentar ainda que – aproximando da questão normativa -, estamos há 20 anos da criação da Lei 10.639 (Brasil, 2003a) que, embora encontre entraves para sua implementação, trouxe mudanças de práticas, descolonização de currículos na educação básica, mudanças de representação, questionamentos acerca dos lugares de poder e indagações sobre "[...] a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade." (Gomes, 2012, p. 100).

Essas mudanças em curso tecem novas pedagogias que partem das cadeiras para as lousas, tensionam a cultura acadêmica (Passos, 2015), disputam narrativas, trazem pautas raciais interseccionadas com outros marcadores sociais e o fazem com muitos *likes*. Afinal, a trajetória dessa terceira geração é informada pelos processos de plataformização da sociedade (Dijck; Poell; Wall, 2018) e pela construção de uma 'esfera pública técnico-midiatizada' (Miskolci, 2021), tema que abordamos no próximo subtítulo.

Discursos Conectados

Como apontamos, concomitante à formação da 'terceira geração de intelectuais negros(as/es)' (Costa, 2022), há uma nova gramática de ação sendo construída, que integra os processos de plataformização da sociedade (Dijck; Poell; Wall, 2018) e de midiatização profunda (Couldry; Hepp, 2017); a construção da esfera pública técnico-midiatizada (Miskolci, 2021); o estágio atual do capitalismo e seus impactos na subjetividade (Dardot; Laval, 2016; Rose, 2011); as ressignificações e reelaborações feitas por pessoas negras que estão atravessando o ensino superior e/ou que se formaram no contexto das ações afirmativas, bem como as formas de disputa de narrativas nas plataformas digitais (Anjos, 2021; Lima, 2020). O exercício da escrita sobre esses elementos se dá de forma panorâmica a fim de apresentar o campo de plausibilidade para esses discursos conectados.

Dito isso, para pensar a conexão desses discursos é preciso entender o processo em curso que é a plataformização da sociedade, uma expressão que apresenta

10.47250/forident.v40n1.p59-75

a indissociação entre as plataformas digitais e as estruturas sociais. Ou seja, para Dijck, Poell e Wall (2018), os setores sociais da sociedade contemporânea (transporte e mobilidade urbana, educação, saúde, meios de comunicação e informação etc.) passam a depender cada vez mais de infraestruturas e arquiteturas digitais de grandes empresas de plataforma, tais como: Amazon, Apple, Google, Meta e Microsoft (as *big five*). Nesse processo, há uma 'construção mediada da realidade' (Couldry; Hepp, 2017) que é profundamente midiatizada. Trata-se de uma relação que não determina, mas, em termos marxistas, condiciona, uma vez que é relacional (McQuire, 2011; Williams, 2016).

Esse contexto é discutido por Richard Miskolci (2021) como sendo uma "esfera pública técnico-mediatizada". O sociólogo parte da perspectiva habermasiana da esfera pública, retoma os modos de manipulação que passaram a ocorrer com a ascensão dos meios de comunicação de massa e, então, propõe que, com o surgimento das plataformas digitais, mais especificamente das redes sociais online, houve um aprofundamento da manipulação política no debate público. Embora as plataformas digitais não sejam as únicas responsáveis por esse fenômeno, houve uma reconfiguração da comunicação que se "[...] tornam mais visíveis e amplificam contradições sociais e políticas preexistentes." (Miskolci, 2021, p. 30). Richard afirma que dentro da esfera pública técnico-midiatizada existe uma amplificação da ideologia neoliberal. Isso inclui o individualismo, o empreendedorismo de si e a recusa de mediadores sociais tradicionais (intelectuais e jornalistas). Além disso, existe uma opinião pública conectada que anseia por soluções rápidas, diretas e simplistas e tudo isso com uma poética que simula a cultura das celebridades (Miskolci, 2021).

O empreendedorismo de si[6] a partir das identidades negras (Anjos, 2021) e mais apelos a questões individuais do que às pautas coletivas (Lima, 2020) apareceram no campo das pesquisas de doutorado das autoras deste artigo. Outro aspecto flagrante é a confusão nos usos e significados atribuídos aos termos 'representação', 'representatividade' midiática, acreditamos que muito se deve ao fato das crises nos 'regimes de representação' (Hall, 2016) e do momento sociotecnológico e político em que a cultura das celebridades é simulada nos processos de interação plataformizada.

Esses pontos aparecem nos discursos negros conectados da terceira geração de intelectuais negros(as/es) que se forma no momento de ações afirmativas/cotas raciais, se organiza/associa em coletivos, constrói novos léxicos (desloca ou-

[6] Por empreendedorismo de si, entendemos as práticas de autogoverno de sujeitos orientados por "[...] selfs dotados de autonomia, possibilidade de escolha e autorresponsabilidade, equipados com aspirações psicológicas à autossatisfação, real ou potencialmente dirigindo suas vidas como uma espécie de empreendimento de si." (Rose, 2011, p. 55). Em uma perspectiva paralela, Dardot e Laval (2016) apontam que, na contemporaneidade existe um modelo egocentrado do neossujeito empreendedor de si que operacionaliza sobre si a consolidação de discursos empresariais nas esferas sociais da vida. Ora, com uma racionalidade empreendedora, sujeitos buscam aprimorar-se desde as questões relativas ao mundo do trabalho até os laços íntimos de sexo e amor.

10.47250/forident.v40n1.p59-75

tros) e também consome um conjunto de obras que vem pautando mudanças nas políticas de tradução, assunto que será tratado no próximo subtítulo.

Políticas de tradução e intelectuais negros(as/es) da terceira geração

O uso sistemático e intensivo das plataformas digitais, combinado com a ampliação da população negra no ensino superior, gerou um cenário no qual grupos socialmente vulneráveis tiveram a oportunidade de intervir positivamente em debates que lhes eram pertinentes, mas em que até então pouco participavam como sujeitos propositivos. É dessa forma que a internet e suas ferramentas adquirem centralidade nas ações desses grupos, pois se tornaram um meio acessível para que negros(as/es) atuassem na reivindicação do protagonismo de suas próprias histórias.

Um grupo que utilizou de forma eficiente as ferramentas digitais foi o de mulheres negras, a despeito do crescente discurso de ódio nas redes digitais que as mantém como um dos principais alvos. Elas se apropriaram do espaço digital e marcam presença importante em uma série de debates sobre questões raciais, de gênero e sexualidade que circulam na internet. Céres Marisa Santos (2018) descreve essa atuação como

> [...] onde se observam marcadas distâncias sócio-econômicas e educacionais, as mulheres negras têm recorrido a esta ferramenta, internet, para expandir seus discursos e criar redes sociais, de maneira que se tem incluído em um contexto também adverso, e não obstante necessário. As mulheres negras vivem em um mundo real em que seus discursos são refutados pelos grandes meios de comunicação, e paralelamente em um mundo digital em que, ao mesmo tempo que se reproduzem valores de exclusão e estereótipos, se facilita às mulheres negras um alcance discursivo incalculável (Santos, 2018, p. 125, tradução nossa)[7].

Seguindo uma linha de raciocínio semelhante, temos Steele (2016), que, ao analisar blogs escritos por mulheres negras, afirma que grupos excluídos do discurso público sempre buscaram meios alternativos para se envolverem na sociedade democrática. Dessa forma, as novas mídias *online* se tornaram um importante espaço de atuação para tais grupos. A autora defende a necessidade de pesquisas que aprofundem as análises sobre o uso político que grupos minoritários, uma vez que é notável o modo como pessoas negras, indígenas, transgêneros vêm usando

[7] Texto original: Sin embargo, aun dentro de este contexto donde se observan marcadas distancias socioeconómicas y educativas, las mujeres negras han recurrido a esta herramienta, internet, para expandir sus discursos y crear redes sociales, de manera que se han incluido en un contexto también adverso, y no obstante necesario. Las mujeres negras viven en un mundo real en el que sus discursos son refutados por los grandes medios, y paralelamente en un mundo digital en el que, al mismo tiempo que se reproducen valores de exclusión y estereotipos, se facilita a las mujeres negras un alcance discursivo incalculable. (Santos, 2018, p. 125).

10.47250/forident.v40n1.p59-75

ferramentas da internet como meio para contestar o "[...] cenário político, organizações e instituições sociais" (p. 74) rejeitando, dessa forma, "[...] as rotulações negativas e as representações opressivas" (Steele, 2016, p. 79).

Tendo por base autoras como Audre Lorde e Alice Walker, Steele (2016) defende que a produção escrita das mulheres negras em plataformas online seja considerada "[...] parte do legado histórico das escritoras negras marginalizadas" por considerá-las como "[...] agente de inovação em novo contexto de mídia" ao se disporem a discutir "[...] sistemas e estruturas das quais são excluídas ou exploradas." (Steele, 2016, p. 90).

É importante destacar a complexidade dessas ações, pois, por um lado: a) há empreendedorismo de si (mesmo que pela e a partir das identidades negras) e b) mais proximidade à pautas individuais do que coletivas, imersas nas lógicas da economia da atenção tácitas das plataformas digitais. Por outro, estamos apontando que: 1) mulheres negras encontram e/ou provocam fissuras, 2) fazem o que Silvério (2022) denomina de 'agência criativa negra' e também, como apontam nossas pesquisas de doutorado, 3) há possibilidades de 'falar de si, por si e para semelhantes' (Anjos, 2021; Lima, 2020), operando saídas da 'zona do não ser' (Fanon, 2008) e construindo novos regimes de representação (Hall, 2016).

Dentre as ações desenvolvidas por pessoas negras na internet, a pesquisa de Lima (2020) identificou a produção e difusão de conhecimento como uma das principais características do feminismo negro que opera nas plataformas digitais. Textos de feministas negras africanas, estadunidenses, latinas e mesmo referências brasileiras cujos acessos eram dificultados pela língua estrangeira, linguagem acadêmica hermética ou mesmo falta de recursos materiais, se tornaram acessíveis por meio das ações de difusão empenhadas por mulheres negras que primeiramente chegaram a esse material, a maioria pela via acadêmica, e partilharam esse conhecimento distribuindo arquivos em pdf, livros digitalizados, traduzindo textos em língua estrangeira, indicando leituras, produzindo resenhas, textos ou vídeos destrinchando conceitos complexos.

O trabalho de produção e difusão de conhecimentos têm sido também muito frequente entre um segmento do feminismo negro nas redes digitais associado ao mercado. A difusão desses tipos de conteúdos, conforme aparece na pesquisa de Lima (2020), atrai seu público pelo que está em pauta, mas também pelo formato. Entretanto, devido ao fato desses discursos estarem ancorados nas plataformas digitais e ligados às lógicas de mercado, a audiência construída em torno deles é aproveitada para promoção de produtos, tendências, marcas etc. Há também a construção e propagação de um estilo de vida de mulheres negras urbanas para as quais são indicados outros serviços (moda/beleza) e possibilidades de consumo (Lima, 2020).

10.47250/forident.v40n1.p59-75

Diante do exposto e buscando apontar as contradições que tornam o processo ainda mais complexo, pensamos que nesses processos estão sendo construídas esferas públicas técnico-midiatizadas ampliadas. Isto é, emprestamos de Richard Miskolci (2021), a expressão esfera pública técnico-midiatizada e acrescentamos a questão racial, mais especificamente a 'agência criativa negra' (Silvério, 2022) de mulheres negras urbanas que utilizam as plataformas digitais para promover e difundir conhecimentos, mas o fazem com uma estética política que mescla deslocamentos da gramática e léxicos dos movimentos sociais tradicionais e do que está na academia, entendendo que disputam na 'economia da atenção' (Goldhaber, 1997) e também promovem/vendem produtos, marcas e/ou estilos de vida.

Assim, nos questionamos se as ações da esfera pública técnico-midiatizada ampliada fazem, de alguma forma, frente às cidadanias mutiladas (Santos, 1997)? Operam de maneira progressista para ampliar os acessos de pessoas negras à cidadania, à valorização da vida de negras (os/es) e do bem-viver? Perguntas que nos angustiam, criam agendas de pesquisa e de agência social, mas cujas respostas ainda não encontramos.

Destacamos ainda que, embora sem respostas, movidas pelas perguntas e pelo que temos encontrado nos diálogos de nossas pesquisas, algo é curiosamente óbvio: o papel de influenciadoras digitais negras. Na pesquisa de Lima (2020), essas atoras sociais (influenciadoras) são lidas pelas interlocutoras como importantes para o que classificam como 'feminismo negro de consumo'. Isto é, há critica quanto a esse segmento do feminismo negro, mas também acreditam no potencial de circulação das informações, uma vez que criam a possibilidade de ampliar discussões antirracistas e feministas.

Além disso, há também influenciadoras que não estão diretamente ligadas ao mercado e que realizam outros papéis como de difusoras de conhecimento. No caso da pesquisa de Lima (2020), algumas interlocutoras atuam como influenciadoras que ajudam estudantes negros(as/es) universitários(as/es) a preencherem as lacunas em seus processos formativos, sobretudo por desconhecimento de referências bibliográficas de pessoas negras. Dessa maneira, a ação dessas influenciadoras digitais negras se dá como 'prestação de serviços' o que corrobora com a perspectiva proposta de Scherer-Warren (2006) que discute essas ações na chave do ativismo contemporâneo.

Essas ações são, para Anjos (2021), agência negra em uma esfera pública técnico-midiatizada ampliada e para Lima (2020) um processo de ativismo do 'feminismo negro de consumo' e ativismo de prestação de serviço/difusão de conhecimento. Juntas pensamos que esses discursos também preenchem ausências e fragilidades formativas, posto que a implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003a) encontra entraves e o racismo possuir raízes profundas na sociedade brasileira. Ademais, essas agências criativas de mulheres negras nas plataformas digitais tra-

10.47250/forident.v40n1.p59-75

zem ressignificação de determinados conceitos caros à luta antirracista que, nos discursos conectados, aparecem de forma deslocada, 'reativa demais' e inflando conflitos. Esse processo se dá tanto por ser 'mais simples' reacionar e reafirmar estereótipos do que construir um novo regime de representação (Anjos, 2021), como também pela poética tácita da esfera pública técnico-midiatizada que traz em si protocolos de interação, nos quais discursos lidos algoritmicamente como mais emocionais são entendidos como importantes/significativos (Gillespie, 2010).

A perda ou prejuízo do sentido original de determinados conceitos, se explica também pela simplificação. Conforme Lima (2020), mulheres negras têm desempenhado um papel crucial nesse processo, levando para as plataformas digitais conceitos complexos e traduzindo-os para uma linguagem mais simples, isto como parte do processo de da difusão de conhecimento. Essas mulheres negras levam para as esferas digitais o conhecimento aprendido nas universidades, nas leituras autodidatas ou em grupos de estudo/pesquisa. Essa prática, longe de ser uma simplificação excessiva, garante, de certa forma, acesso a um público mais amplo para que possa se apropriar desses conhecimentos, seguindo o legado de pensadoras como Lélia Gonzalez. Patrícia Hill Collins (2019), por sua vez, afirma que essa estratégia é um dos princípios norteadores do pensamento feminista negro. Temos visto tal estratégia se propagar em páginas como "Funkeiros Cults", "Chavoso da USP" e "Audino Vilão". No entanto, as constantes replicações, reinterpretações, disputas e o próprio modelo de funcionamento das plataformas de redes sociais, como já explicitado em páginas anteriores, colabora para as alterações de sentido que temos visto em alguns conceitos como 'lugar de fala', 'empoderamento', 'racismo estrutural' e 'representatividade' (apenas para mencionar alguns).

Ainda como parte da estratégia de difusão de conhecimentos temos a prática das traduções solidárias. O maior número de estudantes negros(as/es) nas universidades e a demanda crescente por currículos e saberes mais diversos, provocou uma busca por referências negras e movimentou o mercado editorial. Mathias (2017) argumenta que historicamente sempre houve uma lacuna de produção intelectual negra nas universidades brasileiras. Além da desvalorização da produção nacional – suplantada pela hegemonia do pensamento eurocêntrico – poucas obras internacionais de autoria negra são traduzidas e quando são raramente ganham novas edições. A mudança do perfil discente nos cursos de graduação e pós-graduação, a terceira geração (Costa, 2022); e o consequente tensionamento provocado por esses(as) estudantes que ansiavam por uma bibliografia mais alinhada à realidade do maior grupo populacional brasileiro gerou uma demanda reprimida de autores(as) negros(as/es) e teorias de origem africana e do Sul global que a universidade não demonstrou condição de atender (pelo menos não com a celeridade necessária).

10.47250/forident.v40n1.p59-75

Neste sentido, Mathias (2017) atribui aos próprios estudantes negros(as/es) o feito de apresentar aos seus(suas) professores(as) pensadores(as) 'pouco conhecidos(as)' mesmo por pesquisadores(as) experientes e a partir disso possibilitar uma renovação nos processos de pesquisa e formas de produzir conhecimento.

Diante da falta de tradução de obras relevantes do pensamento africano e afrodiaspórico, estudantes negros(as/es) com domínio da língua inglesa, francesa, espanhola etc., assumiram a tarefa de traduzir esses textos com o objetivo de ampliar o acesso de outros estudantes negros(as/es) a esse conhecimento. Foi por meio dessas ações de tradução solidária que textos de autoras(es) hoje traduzidos por grandes editoras foram lidos pela primeira vez no Brasil. Além da tradução, esses(as) estudantes também se incumbiram da popularização de autores nacionais e estrangeiros com obras tão relevantes quanto e pouco estudadas no cenário brasileiro. O mercado editorial não ficou indiferente a essa movimentação e investiu, especialmente, na tradução de autores internacionais e reedição de obras nacionais. É dessa forma que temos hoje acesso a autores como Franz Fanon, Patrícia Hill Collins, Angela Davis, Oyèrónkẹ Oyěwùmí, reedições de Clóvis Moura, Lélia Gonzalez, Maria Firmina dos Reis entre outros (Mathias, 2017; Pereira; Pereira, 2021).

As mulheres negras são as principais agentes dessa transformação, conforme as pesquisas de Lima (2020) e Mathias (2017). Ambas as autoras reconhecem que a busca por maior compreensão de seu lugar social e a recusa em acatar formulações preconceituosas consolidadas no ambiente acadêmico, incentivaram as estudantes negras a buscarem referências mais adequadas, de modo que encontraram respostas nos estudos feministas de teóricas negras estadunidenses, mas também em pensadoras africanas e dos estudos decoloniais. Por meio de grupos de estudos articulados em redes sociais foram realizadas e compartilhadas traduções com fins não comerciais, que Mathias (2017) nomeia como traduções sociais, cujo único intuito é disseminar o conhecimento. Tais traduções passaram a ser utilizadas tanto em ambiente acadêmico quanto nos movimentos sociais.

Mathias (2017) admite que falta a essas traduções o conhecimento especializado e o rigor que traduções oficiais exigem, possivelmente é mais um fator que nos ajuda a entender os deslocamentos de sentidos já abordados. No entanto, a autora considera que a tradução social desempenha um papel significativo nos processos de subjetivação e elevação da autoestima da população negra, e ainda se configura como uma estratégia de resistência frente ao racismo epistêmico que tradicionalmente deslegitima saberes não eurocêntricos. Acrescentamos ainda que as traduções sociais confrontam uma lógica do mercado editorial que elege determinados autores em detrimento de tantos outros igualmente relevantes para a experiência dos sujeitos afro diaspóricos.

10.47250/forident.v40n1.p59-75

Considerações Finais

Neste texto, buscamos discutir processos complexos que compõem a 'agência criativa' (Silvério, 2022) de mulheres negras que atravessaram o ensino superior no contexto das políticas de ações afirmativas. Essas mulheres adentram à universidade, no que Andrea Costa (2022) classifica como terceira geração de intelectuais negras(os), e são marcadas pela experiência de entrar coletivamente nos espaços acadêmicos, participarem da construção de outras formas de ativismo e de organização para ações coletivas, pautarem debates públicos e a política de tradução (Anjos, 2021; Lima, 2020; Mathias, 2017; Pereira; Pereira, 2021; Scherer-Warren, 2006; Steele, 2016).

Todos esses processos são informados pelo momento social que vivemos do capitalismo neoliberal, de suas consequências subjetivas (Dardot; Laval, 2016; Rose, 2011) bem como a plataformização da sociedade e formação de uma esfera público técnico-midiatizada (Dijck; Poell; Wall, 2018; Miskolci, 2021).

Diante disso e considerando a extrema complexidade desses processos, entendemos que, de forma provisória, a agência criativa dessas mulheres negras fissura e tece um novo horizonte de expectativas que está em curso.

Referências

ALONSO, Angela. Repertório, segundo Charles Tilly: história de um conceito. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 21-41, 2012.

ANJOS, Ana Carolina Costa dos. **Quando a pauta é representação, vale mais identidades ou empreendedorismo de si?** Uma análise de youtubers negro(a/e)s brasileiro(a/e)s. Orientador: Valter Roberto Silvério. 2021. 242f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

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

BRASIL. **Lei 12.290, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

10.47250/forident.v40n1.p59-75

BRASIL**. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2003b.

BRASIL. **Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências**.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista Negro**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Andrea Lopes. da. Ações Afirmativas e Transformações no campo intelectual: uma reflexão. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 43, p. 1-17, 2022.

COULDRY, Nicolas; HEPP, Andreas. **The mediated construction of reality**. Nova Jersey (EUA): John Wiley & Sons, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAY, Richard J. F. **Gramsci is dead**: Anarchist Currents in the Newest Social Movements. Londres: Pluto Press, 2005.

DIJCK, José van; THOMAS, Poell.; WALL, Martijn de. **The Platform Society:** Public Values in a Connective World. Oxford (Inglaterra): Oxford University Press, 2018.

FANON, Frantz**. Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Limites, desafios e possibilidades para aplicação de estratégias anti-racistas e da Lei Federal n. 10.639/2003. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.) **PEAB – Projeto de Estudos Afro- Brasileiros.** Contexto, Pesquisas e Relatos de Experiências. Limites, desafios e possibilidades para aplicação de estratégias anti-racistas e da Lei Federal n. 10.639/2003. Cascavel: Unioeste, 2008. p. 47-60.

GILLESPIE, Tarleton. The politics of 'platforms'. **New Media & Society**, Chicago (EUA), v. 12, n. 3, p. 347-364, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Ativismos no Brasil:** Movimentos sociais, coletivos e organizações sociais civis – Como impactam e por que importam? São Paulo: Vozes, 2022.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e Protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2017.

GOLDHABER, Michael H. The Attention Economy and The Net. **First Monday**, Chicago (EUA), v. 2, n. 4, p. 4-7, 1997.

10.47250/forident.v40n1.p59-75

GOMES, Nilma Lino. (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino.; JESUS, Rodrigo Edmilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba n. 47, p. 19-33, jan./ mar., 2013.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Depois da democracia racial. **Tempo Socia**l: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A; RIOS, Flávia; SOTERO, Edilza. Coletivos Negros e Novas Identidades Raciais. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 309-327, 12 out. 2020.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Arthur Ituassu (org. e ver.), Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio: Apicuri, 2016.

LIMA, Dulcilei da Conceição**. #Conectadas**: o feminismo negro nas redes sociais. Orientador: Claudio Luis de Camargo Penteado. 2020. 232 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do ABC, São Bernardo, 2020.

MATHIAS, Adélia. Traduções transgressoras: A importância da tradução não oficial social de textos de autoria negra para o ambiente acadêmico. **Translatio: revista do Núcleo de Estudos de Tradução Olga Fedossejeva da Universidade Federal do Rio Grande do Sul** (Dossiê Tradução e diásporas negras), Porto Alegre, n.13, p. 215-232, 2017.

McQUIRE, Scott. A casa estranhada. **Revista do Programa de Pós-graduação da Escola de Comunicação da UFRJ** (Dossiê: cidades midiáticas), Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 27-66, 2011.

MISKOLCI, Richard. **Batalhas morais:** política identitária na esfera pública técnico-midiatizada. Belo Horizonte: Autêntica, 2021 [Cadernos da Diversidade].

PASSOS, Joana Célia. dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, p. 155-182, 2015.

PEREIRA, Aline; PEREIRA, Vantuil. Miradas sobre o poder: A nova agência política do movimento negro brasileiro (2004-2021). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 88, p. 33-56, 2021.

RATTS, Alex. Corpos negros educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica. **NGUZU: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos**, Londrina, v. 1, p. 28-39, 2011.

ROSE, Nicolas. **Inventando nossos selfs:** psicologia, poder e subjetividade. Coordenação da Tradução Arthur Arruda Leal Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Céres Marisa Silva dos. La apropriación de las TIC por mujeres brasileñas. *In*: FARRERA, Abrahan Mena; PABLOS, Esperanza Tuñón (coord.). **Género y TIC**. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, Ed. Ecosur, 2018.

SANTOS, Milton. Cidadanias Mutiladas. *In*: LERNER, Julio (ed.). **O Preconceito.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

10.47250/forident.v40n1.p59-75

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v .21, n.1, p. 109-130, 2006.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Agência Criativa Negra**: rejeições articuladas e reconfigurações do racismo. São Paulo: Intermeios, 2022.

STEELE, Catherine Knight. Signifying, Bitching and Blogging: Black Women and Resistance Discourse Online. *In*: NOBLE, Safiya Umoj; TYNES, Brendesha M. **The intersectional internet:** Race, class, and culture online. Nova Iorque (EUA): Peter Lang Publishing, 2016.

TRINDADE, Luana Ribeiro da. **Fortalecendo os Fios**: a emergência dos coletivos de estudantes negros e negras em universidades da região sudeste. Orientador: Valter Roberto Silvério. 2021. 201 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

WEBER, Max. A "objetividade" do conhecimento nas Ciências Sociais. *In*: FERNANDES, Florestan. (coord.); COHN, Gabriel (org.). **Max Weber**. Sociologia. Tradução de Amélia Cohn e Gabriel Cohn. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997. [Coleção Grandes Cientistas Sociais; 13].

WILLIAMS, Raymond. **Televisão**: tecnologia e forma cultural. Tradução de Marcio Serelle e Mário F. I. Viggiano. Prefácio Graeme Turner. Belo Horizonte/São Paulo: PUC Minas/ Boitempo, 2016.

10.47250/forident.v40n1.p59-75

O Coletivo Negro Beatriz Nascimento e as práticas educativas (re)in-surgentes sobre as cotas raciais na UFS*

The Black Collective Beatriz Nascimento and the ressurgente educational practices on racial quotas at UFS

Lídia Carla Araújo dos Anjos[1]
Edineia Tavares Lopes[2]

Resumo: Este artigo busca refletir sobre práticas educativas de (re)in-surgência negra protagonizada pelo Coletivo Negro Beatriz Nascimento (CNBN), para incidir politicamente sobre a presença e permanência de estudantes negras/os na UFS, por meio das cotas raciais. Para tanto, foram realizadas entrevistas abertas com integrantes do CNBN e aplicados questionários semiestruturados. É uma Investigação Ação Participativa, inspiradas nas escrevivências de Evaristo. Priorizamos autoras/es decoloniais críticos antirracistas que debatem o racismo estrutural, o movimento negro educador e a educação transgressora e libertadora. As práticas educativas do CNBN, impulsionaram a implementação da política de cotas raciais na UFS, por meio da implantação das Comissões de Heteroidentificação. O debate se intensificou a partir das denúncias que envolveram fraudes das cotas raciais na UFS.

Palavras-chave: coletivo negro beatriz nascimento. Fraudes das cotas raciais na UFS. Práticas educativas de (re)in-surgência negra. Comissões de heteroidentificação. *Escrevi(experi)vivências.*

Abstract: This article reflects on the educational practices of black (re)insurgency led by the Beatriz Nascimento Black Collective (CNBN) in order to politically influence black students' presence and permanence at UFS through racial quotas. For that, open interviews were conducted with members of the CNBN and semi-structured questionnaires were applied. It is a Participatory Action Research, by the writings of Evaristo. We prioritize critical anti-racist decolonial authors who debate structural racism, the black education movement, and transgressive and liberating education. The educational practices of the CNBN boosted the implementation of the racial quota policy at UFS through the implementation of the Heteroidentification Commissions. The debate intensified following allegations involving fraud in racial quotas at UFS.

Keywords: Beatriz Nascimento black collective. Racial quota fraud at UFS. Educational practices of black (re)insurgency. Heteroidentification commissions. *Escrevi(experi)vivências.*

---

[1] Doutoranda PPGED-UFS (Bolsista CAPES). Mestrado em Direito (UNIT). Especialização em Gestão de Saúde Pública e Saúde da Família (FANESE). Graduação em Serviço Social (UFS). Integrante do NEABI/UFS e da pesquisa nacional "Caleidoscópio das Ações Afirmativas: avaliações, experiências e alcances das políticas de cotas nas universidades públicas". Email: lidiaanjos.se@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2342-4968.

[2] Doutora e Pós-Doutora em Educação. Prof.ª Associada do PPGECIMA e PPGED (ambos da UFS). Integrante do NEABI/UFS, da pesquisa nacional "Caleidoscópio das Ações Afirmativas: avaliações, experiências e alcances das políticas de cotas nas universidades públicas" (CNPQ). Email. edineia.ufs@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3842-2092.

* Artigo recebido em 25 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 15 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p77-93

Introdução

O longo período de escravização de indígenas e negras/os[3] no Brasil, oficialmente entre 1500 e 1888, repercutiu numa distância acentuada em vários campos sociopolíticos e econômicos, pincipalmente entre brancas/os e negras/os. No âmbito das universidades públicas, é somente com a Lei n.º 12.711[4], de 12 de agosto de 2012, consagrada como a Lei de Cotas, que teremos oficialmente uma política afirmativa de reparação histórica para a população negra. No contexto da Universidade Federal de Sergipe (UFS), após 7 (sete) anos sob vigência desta lei, o Coletivo Negro Beatriz Nascimento (CNBN), integrado por estudantes negras/os que se inscreveram no processo seletivo por meio das cotas raciais, denunciou a UFS, por sua inércia na implementação das políticas afirmativas, em fiscalizar as supostas fraudes das cotas raciais e pela ausência de um caminho eficaz para a realização de denúncia de racismo nesse espaço, via Ouvidoria-UFS.

Com o olhar mirado em suas principais estratégias, traduzidas aqui, enquanto práticas educativas, a partir de Gomes (2017), é que nos sentimos instigadas a saber: 1. Que práticas educativas protagonizadas pelo CNBN incidiram sobre a fiscalização da política de cotas raciais, focadas na entrada de estudantes negras/os na UFS? Assim, nosso olhar voltou-se às práticas educativas ligadas ao "controle social"[5] (fiscalização e monitoramento com formalização de denúncias) sobre a política de cotas raciais na UFS, alcunhada por nós de práticas educativas de (re)in-surgência negra e/ou (re)in-surgentes[6]. Nesse contexto, este artigo[7] tem

---

[3] Nesse artigo priorizamos os termos no feminino, como posicionamento político de enfrentamento ao machismo na língua portuguesa. Assim, usamos os símbolos gráficos "/o" ou /os" ao lado dos termos femininos. Gostaríamos de termos avançado mais no uso da linguagem inclusiva de gênero pela ciência da infinidade de formas de estar/viver em nossa sociedade. Nos limitarmos aos formatos acima, mesmo compreendendo que por si só, tal forma não recepciona a diversidade que permeiam as identidades de gênero.

[4] Esta lei selou a obrigatoriedade do ingresso de estudantes negras/os em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, com reserva de no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e especificando o percentual para estudantes negras/os e indígenas (Brasil, 2012).

[5] Usamos o termo "controle social", entre aspas, devido a ambiguidade de seu conceito. Em seu lugar, adotarmos o termo (re)in-surgência negra, nos valendo do "Significado Social da Insurgência Negro-Escrava", trabalhada por Clóvis Moura (1987), cujo sentido se relaciona à contestação de uma realidade com desgaste para o sistema. O uso do "(re)" é para anunciar que essa in-surgência negra é contínua. Sinaliza ainda que todo novo enfrentamento é sempre um (re)surgimento no campo das (re)existências, que precisa ser visibilizado e fortalecido. Em "Controle Social: notas em torno de uma noção polêmica", Alvarez (2004), recupera aspectos importantes da trajetória da noção de controle social, a partir de suas raízes ligadas as reflexões de Émile Durkheim sobre a integração social, à criação e utilização do termo na Sociologia norte-americana até à sua contraposição com as ideias de Michel Foucault sobre o poder e a atualidade do pensamento social contemporâneo acerca do tema.

[6] Essa foi a forma que encontramos para recepcionar a sugestão do CNBN, durante o processo desse estudo, de substituir o termo "controle social", que a eles remetem ao sentido colonial de controle do Estado.

[7] Esta pesquisa, em nível de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, com título provisório "Práticas educativas afrocentradas do Coletivo Negro Beatriz Nascimento sobre as políticas afirmativas na UFS", integra também a pesquisa nacional, financiada pelo CNPQ, intitulada "Caleidoscópio das Ações Afirmativas: avaliações, experiências e alcances das políticas de cotas nas universidades públicas", da qual as autoras são integrantes.

10.47250/forident.v40n1.p77-93

por objetivo geral analisar as práticas educativas (re)in-surgentes, protagonizadas pelo Coletivo Negro Beatriz Nascimento (CNBN), com incidência sobre a fiscalização da política de cotas raciais, com foco na entrada de estudantes negras/os na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Para tanto, mapeamos as principais práticas educativas (re)in-surgentes, com foco no acesso de estudante negras/os e identificamos os principais atores envolvidos nessa atuação, que possibilitaram ao CNBN formalizar denúncia, no ano de 2019, ao MPF[8] pela "omissão da UFS no seu dever legal de fiscalizar as cotas com reservas étnico-raciais para o preenchimento das vagas em concurso de vestibular para os cursos superiores oferecidos pela instituição." (MPF, 2019). Entendemos em Gomes (2017) que o movimento negro é: "ator político e educador" (p. 13); "produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil" (p. 14).

A autora defende que "para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro, é preciso que nas ações desse coletivo *se faça presente e de forma explícita uma postura de combate ao racismo*. Postura essa que não negam os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista" (Gomes, 2017, p. 24). Assim, apoiadas nas ideias de Gomes (2017), é válido ressaltar que creditamos ao Movimento Negro Educador (MNE) todas as linhas que tratam das iniciativas e avanços, para fazer valer, dentre outras searas, a chegada, a presença e a permanência negra nas Instituições de Ensino Superior Públicas.

Essa pesquisa qualitativa é uma Investigação Ação Participativa (IAP), com uso de "escrevi(experi)vivências"[9], inspiradas nas escrevivências de Conceição Evaristo (2020). Destacamos o termo "escrevi(experi)vências", para considerar as trajetórias de pessoas negras envolvidas nesse processo. A coleta de dados envolveu

---

[8] A denúncia sob título Manifestação n. 20190097394, foi protocolada na Sala de Atendimento ao Cidadão, em outubro de 2019 e juntada aos autos instaurados em setembro do mesmo ano pela Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão do MPF, por meio do Inquérito Civil n. 1.35.000.001243/2019-11. Portanto, quando o CNBN realizou a denúncia já havia um procedimento de fiscalização das cotas iniciado por parte do MPF que se deu por provocação nacional no âmbito do mesmo órgão, mas foi impulsionado pelas denúncias realizadas pelo CNBN, com o apoio de outras representações do Movimento Negro.

[9] O acréscimo do termo "experi" no meio da palavra escrevivência, inspirada em Conceição Evaristo é para sinalizar também a experiência de homens negros enquanto escreviventes de suas próprias histórias ligadas ao racismo, uma vez que as escrevivências trazidas por Evaristo, focam nas trajetórias de mulheres negras. O uso dos parênteses é demonstração de respeito à produção da autora, na ideia de preservar o sentido original do significado da palavra escrevivência. Em que pese existirem trabalhos que trazem o termo "experiviências", para evidenciar as vivências de mulheres e homens em suas mais diversas experiências (Ver Braga e Lucine, 2023, em "Estudo de experivivências: um outro jeito de fazer pesquisa"), o sentido que damos aqui é o mesmo de Evaristo, porém demarcadamente centrada em pessoas negras. Daí porque, "escrevi(experi)vivência".

10.47250/forident.v40n1.p77-93

uma entrevista coletiva[10] com 3 (três) representantes do coletivo e uma entrevista individual aberta com 1 (uma/um) professora/professor ligada/o ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas[11] (NEABI-UFS), indicada/o pelo CNBN, em razão de esta/este integrar também o coletivo, desde sua criação, quando participava na condição de estudante negra/o.

As/os entrevistadas/os estão identificadas/os com os apelidos de origem africana: Zumbi, Dandara, Ginká e Iyobá Idia. Foi aplicado questionário e nos valemos ainda de documentos buscados na *internet* e no MPF, além de nossas próprias memórias e escrevivências, no esteio de hooks[12] (2017), engajadas, enquanto mulheres negras antirracistas.

As escrevivências, traduzidas em Evaristo (2020), são como uma escrita diaspórica de mulheres negras que ressignificam um passado ancestral potente e representam um ato político libertador, porque ousam anunciar nossa presença de origem africana como protagonista da nossa própria história. Parafraseando Evaristo, também dizemos que "se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita, não. Por isso, afirmamos: "a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los, e sim acordá-los de seus sonos injustos" (Evaristo, 2020, p. 30).

Práticas Educativas de (re)in-surgência negra sobre as cotas raciais na UFS: com a palavra o CNBN

Ligadas à tentativa de fazer barrar as fraudes das cotas raciais na UFS, identificamos no Quadro n.º 1, abaixo, as principais práticas educativas (re)in-surgentes protagonizadas pelo CNBN, que se deram no bojo da essência de suas práticas educativas mais amplas, a que nominamos de aquilombamento[13].

---

[10] A pesquisa tem autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Buscamos preservar o anonimato e, por isso, não identificamos o gênero..

[11] Nacionalmente, os NEABIs foram integrados por professoras/es ativistas militantes voltados ao estudo das questões raciais com foco para os estudos afro-brasileiros identificado na sigla NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros), o que se modificou, quando esses espaços passaram a se debruçar também sobre os estudos da questão indígena. É nesse momento que a sigla é alterada para NEABI. Os NEABs ou NEABIs adentraram as instituições de ensino público superior e demarcaram/demarcam a práxis docente pelo propósito da luta contra o racismo estrutural. Em Sergipe, o NEAB foi criado no ano de 1984. Recentemente, essa mesma militância passou a inserir a questão indígena no horizonte de seus estudos, motivando a alteração da sigla. Ao longo de nosso texto, trabalharemos com a sigla NEABI-UFS.

[12] Respeitamos aqui o posicionamento político de recusa egóica intelectual da autora Gloria Jean Watkins, para a escrita em letra minúscula de seu pseudônimo, bell hooks, uma vez que a intelectual almejava que prestássemos atenção em suas obras e palavras e não em sua pessoa.

[13] Quanto às práticas educativas de aquilombamento, estas se relacionam aos estudos, realização de *lives*, palestras sobre racismo, outras, muito ligadas ao momento da criação do coletivo. Elas serão descritas e analisadas no corpo da Tese de doutorado, dada a sua importância. No entanto, por ora, nosso foco são as práticas educativas ligadas à fiscalização e à denúncia.

10.47250/forident.v40n1.p77-93

Quadro 1: Práticas educativas de (re)in-surgência negra do CNBN (2018 a 2021)

Ano	Práticas Educativas (Re) in-surgentes	Objetivo	Apoio e/ou participação
2018	1. Tentativas de diálogo com o reitor[14] da UFS sobre o acesso e permanência de estudantes negras/os na UFS.	1.1 Tratar da realidade de estudantes negras na UFS, acesso e permanência, enfrentamento ao racismo e a fiscalização das cotas raciais no acesso.	Estudantes negras/os. NEABI/UFS
	2. Realização da Conversa Institucional I	2.1 Estudar e debater o PAAF[15]; 2.2 Compartilhar ideias; 2.3 Comprometer a administração da UFS com a pauta.	Estudantes Negras/os; NEABI-UFS, com participação da PROGRAD.
	3. Mapeamento de estudantes cotistas nas salas de aula.	3.1 Mapear estudantes cotistas nas salas de aula de integrantes do CNBN.	Estudantes negras/os integrantes do CNBN.
2019	4. Realização da Conversa Institucional II	4.1 Avançar na formação discente sobre o PAAF; 4.2 Encaminhar as suspeitas de fraudes das cotas raciais à administração da UFS para tomada de decisões; 4.3 Monitorar o acesso e prevenir novas fraudes.	Estudantes Negras/os; NEABI-UFS; PROGRAD; Vice-Reitora; PROEX.
	5. Criação de tutorial para orientação das/os estudantes sobre como denunciar casos de racismo na UFS.	5.1 Orientar vítimas de racismo a realizar esse tipo de denúncia, considerando a ausência de um caminho eficaz pra esse fim na Ouvidoria da UFS.	Estudantes/negras/os.
	6. Formalização de denúncia no MPF sobre a omissão da UFS em implementar as políticas afirmativas, em fiscalizar as fraudes das cotas raciais e por esta não ter um caminho eficaz para a realização de denúncias de racismo via Ouvidoria-UFS.	6.1 Contribuir para a efetividade da política de cotas raciais na UFS, por meio da implementação do PAAF, com foco no acesso e permanência; 6.2 Responsabilizar a UFS pelo cumprimento do PAAF, com fiscalização, punição das/os fraudadoras/res e prevenção de novos casos.	Estudantes negras/os; NEABI-UFS; Instituto Braços; Movimento Negro Unificado; SINTESE; OAB-SE; Fórum de Entidades Negras; DCE-UFS
	7. Incisão política para o NEABI-UFS coordenar os Grupos de Trabalho sobre a implantação das Comissões de Heteroidentificação.	7.1 Garantir a presença do NEABI em todo o processo de implementação do PAAF.	Estudantes negras/os; NEABI-UFS; IB; MNU; SINTESE; OAB; Fórum de Entidades Negras; MPF.

14 O CNBN acreditava que, por ser o primeiro reitor negro na existência da UFS, haveria uma sensibilidade maior da gestão para essa tão importante e significativa pauta trazida pelo coletivo, mas esse fato não se configurou em uma realidade.

15 Programa de Ações Afirmativas da UFS.

10.47250/forident.v40n1.p77-93

2020	8. Participação no GT de fiscalização das denúncias realizadas.	8.1 Fiscalizar as denúncias de fraudes das cotas, realizadas anonimamente pelo Twitter, por meio de implantação de banca de aferição.	Estudantes negras/os; NEABI-UFS; Movimento Negro Educador; MPF.
2020/ 2021	9. Participação nos GTs de implementação do PAAF.	9.1 Aperfeiçoar as normativas de implantação das bancas de aferição para os anos pós 2020; 9.2 Propor medidas de implementação do PAAF, com implantação imediata das bancas.	Estudantes negras/os; NEABI-UFS; Movimento Negro Educador; MPF.

Fonte: Própria, criado pelas pesquisadoras.

Por meio do Quadro n.º 1, vemos que as práticas foram focadas na reivindicação e contestação de uma realidade que impulsiona não apenas a implementação do Programa de Ações Afirmativas[16] (PAAF), por meio da criação de Grupos de Trabalho dedicados a propor mecanismos de implementação das cotas raciais na UFS mas, sobretudo, atuaram na seara da educação das relações étnico-raciais tanto de discentes, docentes e funcionários da UFS, como da sociedade em geral, incluindo o próprio MPF. Essa capacidade de educar no processo pode ser verificada no Quadro n.º 1, principalmente nos eventos intitulados pelo CNBN como Conversas Institucionais I e II. Com o propósito de pressionar a administração da UFS a debater a realidade de estudantes negras/os nesse espaço, a partir dos debates e estudos sobre o PAAF, o CNBN. Tais práticas sensibilizaram estudantes, discentes, funcionários, outros para a pauta racial.

Nesse processo que envolveu, em Nascimento (1985), seu aquilombamento, evidenciou também as fraudes das cotas raciais. Um dos resultados mais evidentes, que contou com a atuação do MPF, foi a formalização das bancas de heteroidentificação por meio da Resolução n.º 23/2021/CONEPE-UFS[17], nos anos 2020/2021. Assim como na UFS, em vários estados, a atuação das/os estudantes negras/os, com maior evidência nos anos subsequentes a 2016, deu-se em torno de denúncias anônimas de fraudes das cotas raciais nas universidades. (Trindade, 2021). Quanto à Lei de Cotas, para Anjos, Lopes e Oliveira (2022),

16 O Programa de Ações Afirmativas, PAAF, foi criado pela Portaria 1110/07. Em conformidade com a portaria, a Comissão do PAAF, responsável pela elaboração de estudos e propostas para a UFS, passou a ser composta por representantes de cada um dos centros, do sindicato dos professores, do sindicato dos funcionários e do DCE, sendo coordenada pelo NEAB.

17 Ao nosso ver, é muito importante que estas bancas contando com a colaboração do NEABI-UFS, cujo surgimento se deu em razão da necessidade de se ampliar a própria luta antirracista também para os espaços acadêmicos, com apoio a todos os espaços que se articulam em torno da questão racial (Gomes, 2017), como é o caso do CNBN.

10.47250/forident.v40n1.p77-93

> Esse acontecimento corroborou para eclodir uma série de polêmicas repercutidas a partir do debate sobre as políticas afirmativas das cotas raciais. Afloram-se argumentos que colocam no centro do debate a sua constitucionalidade, a qualidade do ensino público, a meritocracia, mas também a colonialidade eurocêntrica do saber e do poder, bem como a necessidade da reparação histórica mediante os processos excludentes de exploração, perseguição e subjugação sobre a população negra que se inicia com a diáspora africana e culmina com a escravidão no Brasil. Polêmicas à parte, no mesmo ano, em 2012, por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.º 186 do Distrito Federal, o Supremo Tribunal Federal (STF) concluiu pela constitucionalidade das políticas de ação afirmativa, ou seja, da utilização dessas políticas na seleção para o ingresso no ensino superior, especialmente nas escolas públicas; do uso do critério étnico racial por essas políticas; da auto identificação como método de seleção; e da modalidade de reserva de vagas ou de estabelecimento de cotas (2022, p. 362).

Entretanto, algumas críticas foram realizadas na direção de efetivar-se, no caso da UFS, o PAAF. Assim, nossa/o entrevistada/o Iyobá Idia[18] (2024) avalia que:

> [...] A UFS foi tardia. Muito tardia na implantação da política de cotas. Mas todo mundo fez, a partir de uma autonomia universitária e em muitas universidades a gente acreditava que as cotas, as ações afirmativas, elas iam ser o 'pulo do gato' pra gente ter outros avanços. Tanto é que o documento que a gente construiu de ações afirmativas da UFS – o PAAF (Programa de Ações Afirmativas) ele era um documento revolucionário, porque se hoje a gente tá falando: tem que ter professor negro, disciplina negra, o PAAF lá em 2009 já dizia isso! A UFS vai ter ações afirmativas, porém, tem que ter vaga pra professor negro, disciplina, diálogos com as comunidades tradicionais, espaço para as comunidades quilombolas. Isso tudo tava lá no PAAF 2009. A Universidade fez meio que 'ouvido de mercador'. Aprovou o PAAF. Está lá na resolução, mas o que é que acontece? Aí, em 2012 você tem a lei. A lei uniformizou tudo e muitas universidades se aproveitaram disso e malandramente falaram: - Não! agora tem a lei, a gente não precisa das resoluções internas, porque a lei tá dando conta do que são as cotas, um abraço e um beijo. [...] e aí a gente deixa internamente de recuperar esses documentos nossos como o PAAF.

Ao considerar o PAAF um texto 'revolucionário', nossa/o entrevistada/o afirma que a efetividade desta política na UFS "passa por movimentos mais endógenos do ponto de vista das construções coletivas e democráticas" advindas das/

18 O CNBN atualmente é composto por estudantes e ex-estudantes negras/os que iniciaram sua trajetória nessa construção coletiva, mas que apesar de estarem também em outros espaços (algumas/alguns não mais como estudantes da UFS) continuam na militância na construção do mesmo, para além da UFS. É o caso dessa professora que começou como estudante na UFS e atualmente é professora em outra instituição pública de ensino, mas vinculada ao CNBN e também ao NEABI-UFS. Todas/os constroem o Movimento Negro Educador.

10.47250/forident.v40n1.p77-93

os que estão na base, discutindo cotidianamente a questão racial, sendo muito mais importante, fortalecer metodologias participativas como a que resultou nas propostas do PAAF (Iyobá Idia, 2024). De modo geral, nossas/os entrevistadas/os acreditam que a administração da UFS[19] isentou-se e ainda se isenta de tentar fortalecer espaços de construções mais diversas e coletivas como o NEABI e o CNBN inseridos nesse universo.

Foi no processo de discussões sobre a não identificação de estudantes negras/os nas salas de aula em que estavam inseridas/os, concomitante aos recorrentes episódios de racismo vivenciados por estas/es, que resolveram realizar os eventos denominados "Conversas Institucionais"[20]. Daí sucederam-se inúmeras iniciativas de monitoramento desta política, que contribuíram com a implantação das bancas de heteroidentificação das cotas raciais na UFS. Antes disso, o CNBN denunciou a UFS ao MPF por sua inércia na implementação das políticas afirmativas, pela não fiscalização das fraudes das cotas raciais e pela ausência de um caminho na Ouvidoria da UFS para a realização de denúncias de racismo nesse espaço pelos estudantes.

Concomitantemente a esse processo, uma série de outras denúncias[21] envolvendo fraudes das cotas raciais foram realizadas em perfil anônimo no *Twitter* com o título "Fraudadores de Sergipe - UFS e IFS". Todo esse contexto, somado ao Inquérito Civil que se instaurou meses antes, em 2019, na Procuradoria dos Direitos do Cidadão/MPF/SE, impulsionaram a implementação das cotas raciais na UFS, e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)[22]. Em relação aos Grupos de Trabalho destacados como práticas educativas (re)-in--surgêntes n. 7, 8 e 9, ressalte-se que estes foram instituídos por força do Termo de Ajuste de Conduta (TAC) n. 001/2020[23], expedido pelo MPF, sendo um GT para fiscalizar os casos denunciados de possíveis fraudes e os outros dois para propor a

[19] Durante o governo Bolsonaro, a Medida Provisória n. 914/2019, que obrigava as universidades federais a promoverem eleições diretas para reitor, em consulta a toda a comunidade acadêmica, deixou de vigorar. O então dirigente da Universidade Federal de Sergipe (UFS) convocou uma reunião do Conselho Universitário, se abstendo, da participação coletiva, regra que vigorou nos últimos 25 anos, segundo a comunidade acadêmica. Foi desse modo que o reitor Valter Joviniano assumiu a reitoria da UFS. Sobre o assunto ver: https://infonet.com.br/blogs/marcos-cardoso/a-farsa-do-golpe-na-ufs.

[20] De acordo com o CNBN (2024), o primeiro evento "Conversa Institucional I', foi realizado no ano de 2018, no contexto de estudos sobre o PAAF e contou com a participação do Programa de Graduação (PROGRAD-UFS). Nesse momento não havia estourado ainda as denúncias de fraudes das cotas, ocorrida em 2020. No entanto, durante a "Conversa Institucional II", em 2019, que contou com a representação da PROGRAD, da Vice-Reitora e uma Pró-Reitora de Extensão, já havia a inquietação das/os estudantes por não encontrarem nas salas de aula estudantes negras/os nas cotas para negras/os. Entraram na pauta, então, as possíveis fraudes das cotas raciais concomitante o mapeamento de estudantes cotistas por salas de aula.

[21] As denúncias acabaram também por integrarem os autos instaurados no MPF com o Procedimento Administrativo n.º 1.35.000.001243/2019-11.

[22] Nosso foco aqui é apenas tratar como se deu o processo na UFS.

[23] Esse TAC destacou a obrigação da UFS em implementar, em todos os processos seletivos de ingresso de alunos, com reserva de vagas para PPI, Comissão de Heteroidentificação para fins de avaliação da autodeclaração do candidato, estivessem ou não incluídos no SISU, de todos os seus campi, cujos editais fossem publicados a partir de 20/01/2020.

10.47250/forident.v40n1.p77-93

implementação do PAAF. Sobre os momentos de busca do diálogo com a administração da UFS, rememora nossa/o entrevistada/o Dandara (2024),

> [...] A gente tentou conversar com os pró-reitores, com o próprio reitor, né? Com a vice-reitora [...], isso por e-mail, por ofício, pessoalmente, por vários meios. E a gente recebia o silêncio. Assim, categoricamente. Quando a gente ia pessoalmente era um: não consigo te atender. Os técnicos falando que eles não podiam nos atender, e várias, várias, várias vezes a gente foi ignorado, de várias formas. [...] aí teve um momento emblemático, em que a gente conseguiu, finalmente um contato com o pró-reitor de graduação.

Assim, somente após quase 8 (oito) meses de tentativas desse diálogo, o coletivo foi recepcionado por um representante da reitoria, que em resumo orientou o CNBN a realizar denúncia via Ouvidoria da UFS, uma vez que estavam descontentes[24]. Externado por nossas/os entrevistadas/os que o tom dessa orientação foi carregado de ironia, naquela ocasião, constataram que as negativas aos pedidos de diálogo, formalizados pelo CNBN não se tratava da postura do reitor apenas, mas de uma mentalidade institucional da gestão e estruturalmente organizada para que o espaço não acontecesse e as/os fraudadoras/res não fossem responsabilizadas/os.

Concordamos com Almeida (2020), que o racismo estrutural, no interior das instituições, reproduz as práticas sociais recorrentemente na forma de violência explícita ou de micro agressões, como piadas, silenciamentos, isolamento etc., nesse caso na ironia, de modo que a "única forma de uma instituição combater o racismo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas" (Almeida, 2018, p. 37). Mas, na contramão da política afirmativa, prevaleceu o silenciamento por parte da administração da UFS, representada tanto pela recusa sutil em garantir um espaço acolhedor de diálogo e de recepção do pleito trazido pelos estudantes negras/os (grupo historicamente discriminado no Brasil); como pela transferência, pelos que estavam no espaço de poder, da responsabilidade/obrigação de buscar sanar uma irregularidade na política de cotas raciais na própria instituição, para as/os estudantes negras/os, unicamente.

Na prática, evidencia-se um racismo que se operacionaliza na relação de poder, mediante a omissão de poder institucional (Almeida, 2020), nesse caso a UFS. Corrobora com essa análise a avaliação das/os próprias/os estudantes ao relatarem que tanto nos dois eventos das Conversas Institucionais, como naquela reunião, a preocupação maior das/os que falavam em nome da UFS era com o que aconteceria com as/os estudantes que falsamente se autodeclararam negras/os.

---

[24] Segundo o CNBN (2024), em entrevista coletiva realizada em razão desta pesquisa, esse foi um dos momentos mais humilhantes presenciados na UFS, por tudo o que ouviram. Dentre as orientações, foi solicitado que tais estudantes se colocassem no lugar das pessoas que, acreditando serem negras porque foram criadas com pessoas negras, entraram na UFS por meio das cotas raciais e agora, correrem o risco de perderem seus cursos por conta das denúncias de fraudes, ainda que estes sejam brancos de olhos e cabelos claros.

10.47250/forident.v40n1.p77-93

A decisão de realizar a denúncia via Ouvidoria da UFS (Quadro 01) foi mais outra barreira encontrada pelo coletivo, pois o sistema não previa um caminho[25] para esse tipo de denúncia. Assim, o CNBN criou um caminho alternativo com produção e divulgação de tutorial para orientar vítimas de racismo na UFS. Foi a partir daí que passaram a vivenciar outros processos, segundo elas/eles, "nada fáceis", especialmente quando falamos de estudantes negras/os na faixa etária de seus 19 (dezenove) anos de idade, revivendo um assunto tão doloroso, que é o racismo. Para se ter uma ideia, "só em três cursos foram mais de 60 (sessenta) denúncias" (Ginká, 2024).

Assim, o CNBN denunciou a UFS presencialmente no MPF pela sua omissão na fiscalização das cotas raciais e, posteriormente, durante as tratativas com o MPF, pela impossibilidade desse tipo de denúncia pela Ouvidoria. Depois disso, anônimas/os sem relação com o coletivo, abriu no *Twitter* um perfil exclusivo de denúncias, cujos rostos de estudantes brancas/os foram publicizados, chegando a mais de 150 (cento e cinquenta) denúncias, que findaram chegando ao MPF e a situação tornou-se pública. Foi por força do Termo de Ajustamento de Conduta n.º 001/2019 estabelecido entre a UFS e o MPF, que os diálogos com o CNBN finalmente ocorreram na presença de outros coletivos do movimento negro. A reitoria foi obrigada a formalizar um caminho para denúncia de racismo, via Ouvidoria, centrado na agenda do PAAF.

Nesse limiar, relembraram o CNBN, a participação efetiva já na primeira reunião no MPF, pós denúncia do CNBN na UFS, com a pauta específica das denúncias de fraudes na UFS, do NEABI/UFS, Instituto Braços (IB) e Diretório Central dos Estudantes (DCE) e nas demais atividades, de outras expressões do Movimento Negro Educador, como o Movimento Negro Unificado (MNU), Fórum de Entidades Negras, além do Sindicato dos Trabalhadores/as da Educação (SINTESE) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Estes atores foram estratégicos na caminhada com o CNBN. Em especial, sobre a atuação do NEABI/UFS, nos afirmou nossa/o entrevistada/o Zumbi (2024),

> Especialmente, do começo, do meio, no final (risos). Acho que até o final do CNBN vai ser sempre assim. Porque? Porque o NEABI [pausa]. Quando chegaram os professores do NEABI, pra trabalhar junto com a gente, né? Primeiro que eles foram coprotagonistas. A gente chama, mas depois o NEABI tem um papel fundamental nessa questão da implementação das bancas, liderando os processos. Porque quando o NEABI vem, como são os professores, eles já sabem como é a burocracia da universidade, como a universidade funciona, a gestão. E vai nos ensinar. Vai nos orientar em como nos relacionarmos com a gestão da UFS naquele momento específico, mas antes, no momento da criação do CNBN, a gente já tinha tido uma pessoa que era do NEABI e que tinha sido estagiária e que também nos orientava.

[25] Daí descobriram por que não havia denúncia de racismo formalizada na UFS.

10.47250/forident.v40n1.p77-93

Ao nosso ver a omissão da UFS em relação ao reconhecimento e apoio à atuação do NEABI-UFS, sobretudo em ações que dizem respeito ao PAAF e ao CNBN, especialmente a partir de 2019, dificultou uma implementação mais efetiva das políticas afirmativas, em termos de institucionalização, com fortalecimento da política de acesso e permanência de estudantes cotistas na UFS. Nesse sentido, ao relembrar o papel do MPF, representado pela Procuradora da República Martha Figueiredo, para obrigar a UFS a ouvir o CNBN e apoiadoras/es e para esta cumprir a Lei de Cotas, nossa/o entrevistada/o Iyobá Idia nos conta que:

> [...] Ela olhou pra aquilo e referendou a interpretação que o CNBN e os movimento sociais fizeram e trouxe a letra da lei. Poderia ter sido o contrário? poderia, se fosse um cara ou se fosse uma mulher com outro alinhamento, porque parte também desse lugar de interpretação, né? Então, eu acho que a resposta dela caminhou nesse sentido. Ela entendeu a lei como um instrumento de justiça social e racial. Ela veio a entender que a lei é um instrumento que deve favorecer as pessoas e à coletividade, porque poderia ser o contrário também. O povo foi pro STF dizer que as cotas eram inconstitucionais. Marco temporal de indígena, ou seja, é interpretação, né? Então, ela falou: - olha, eu vou interpretar a partir desse lugar de vocês - e aí se alinhou. Entendeu. Se sensibilizou. Passa também por esse lugar de sensível. Se sensibilizou e acreditou e eu acho que ela meio que disse - eu não vou soltar a mão de vocês! Porque ela sabe também do lugar que esse enfrentamento faz. Ela sabe que o CNBN, que o NEABI, que o Movimento Negro Organizado, por mais força que tenha, ele não é ostensivo e o MPF vai ser ostensivo. Então, agiu, tipo: - Meu parceiro, agora é com a gente. Assim! - E vai ter que resolver! E a gente sabe que a universidade é muito temerosa desse lugar, porque a gente é muito bom tecnicamente, mas juridicamente a gente é um merda, (risos). Quando se fala com o professor, é: - Vou processar - acabou, entendeu?

Enfim, ao refletirmos sobre as práticas (re)in-surgentes do CNBN concomitante à fala de Yobá Idia, vemos que as relações de poder são desiguais e a implementação das cotas raciais na UFS, em especial no que tange aos resultados advindos desta fiscalização, só se deu por força da resistência negra engajada nos espaços de participação mais coletiva, a partir das pressões do Movimento Negro. Nesse sentido, defendemos a necessidade de olhar-se com mais atenção para as práticas educativas, como nos aponta Freire (2003), advindo daquelas/es que vivem diretamente as condições de opressão. Segundo Freire (2003), a libertação do opressor passa, necessariamente, pela construção das alternativas de superação que se deem a partir daquela/daquele que se encontra na condição de oprimida/o, momento em que este também se liberta, nesse caso estudante negras/os.

Nessa perspectiva, uma postura mais aberta à construção coletiva a partir desses espaços pela UFS poder-se-ia resultar em caminhos mais eficazes de efetivação do PAAF. Se retomarmos não apenas as práticas educativas de (re)in-surgência

10.47250/forident.v40n1.p77-93

do CNBN, mas também suas práticas educativas de aquilombamento, ligadas a processos não necessariamente vinculadas as denúncias, percebemos o relevante caráter pedagógico de do conjunto de suas práticas educativas para (res)significar dores em força coletiva. Acreditamos que isso ocorra não só com estudantes negras/os, mas também com comunidades quilombolas, indígenas, LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, enfim, públicos historicamente vulnerabilizados. Nessa seara, evidenciamos o relato de nossa/o entrevistada/o Ginká (2024),

> Essa coisa de se sentir estimado coletivamente, pra mim, foi a maior Conquista. E acho que isso fez muita, muita diferença pra gente, até porque a gente não tinha, como algumas outras movimentações, [...] um background, vamos dizer assim político, que amparasse a gente, no sentido de, não só de recurso, mas de intenção, de organização comum ou não. O que a gente tinha era a vontade de fazer algo por nós e construir o que a gente pudesse fazer. Isso é uma das coisas mais honestas que eu achava que era uma das qualidades maiores da gente. É que a gente tinha sempre um legado do tipo a gente vai tentar fazer as coisas. [...] a gente entendia o esforço que a gente tava fazendo com aquilo, né? Então foi isso assim, sou muito grata ao CNBN, ao enfim, os amigos que eu fiz e a tudo que a gente viveu e vive assim até hoje e é isso.

Durante a entrevista coletiva foi possível compreender que aprenderam, ao modo freireano, no "fazer-fazendo"; ao estilo Evaristo, no "escrevi(experi)vivendo" e, finalmente, em Nascimento "aquilombando/aquilombadas/os". Nesse sentido, nossa/o entrevistada/o, Ginká (2024) nos abraça com seu relato,

> [...] eu acho que o CNBN [...] foi um lugar também onde eu aprendi a viver em coletivo. Acho que o CNBN acaba me resgatando de uma visão de mundo muito individualista, em alguma medida. E poder não só aprender a viver em coletivo, mas abrigar em coletivo, por mim e por todo mundo e se apoiar um no outro, acho que isso foi muito engrandecedor, tipo: formou uma parte do caráter de quem sou hoje. E eu acho que, apesar de todas as atribuições que a gente tinha, a gente tentou ser muito gentil com o outro. Assim acho que independente do esforço, da dor que a gente viveu e tal, tentando fazer esse processo acontecer, esse tipo de coisa não se tira da gente assim, né? Isso permaneceu muito, tanto que enfim o CNBN, de certa forma, se diluiu, nas diversas atividades. Teve um tempo que a gente ficou até sem se falar direito, pelo grupo e tudo mais, mas a gente, então, tava todo mundo ali sabe? Puxar aquele negócio, tipo: isso aqui deu um tempo, mas a gente tá aqui ainda, a gente tá junto, tá vivo, tá enfim fazendo acontecer, né? [...] se apoiando, né? E se estimando assim. Acho que foi a maior recompensa pra mim, né? Para além dessa questão, assim, de poder fazer uma fagulhinha que é a questão das cotas. Que é só um pequeno pedaço do processo todo, acontecer.

10.47250/forident.v40n1.p77-93

Por fim, mediante todo o exposto e inspiradas em Gomes (2017), entendemos que o Movimento Negro Educador foi e tem sido "o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro" (Gomes, 2017, p. 18). Vale ressaltar que a implantação das Bancas de Heteroidentificação representou um dos resultados mais evidentes em termos da implementação do PAAF, necessitando ainda avançar em outros pontos igualmente importantes como a política de permanência desses estudantes nesses espaços e o próprio acompanhamento sobre como têm ocorrido na prática essas bancas.

Nesse contexto, é fácil perceber como a omissão da UFS beneficia a fraude por um lado findando por desviar o olhar das/os menos atentas/os ou mal intencionadas/os para não discutir os diversos espaços e situações de privilegiamento da condição da/o branca/o na sociedade brasileira, como nos orienta Bento (2003). É essa condição de branquitude que encoraja pessoas brancas a se passarem por negras para lhes roubarem um direito conquistado a duras penas. Fazem isso com fulcro na segurança que têm do lugar de privilegiamento da branquitude, que historicamente lhe favorecem (Bento, 20023). Com o olhar da sociedade centrado mais nas estatísticas que colocam a/o negra/o em lugares inferiorizados e menos nesse privilegiamento da/o branca/o, tornam-se mais fáceis tais situações passarem desapercebidas ou com uma atenuação e brandura da realidade em benefício da branquitude. Para nossa/o entrevistada/o Dandara (2024),

> [...] no fim das contas, embora a gente tenha tido várias denúncias de fraudes efetivamente, a denúncia inicial não foi pelas fraudes em si, mas pela inércia da UFS em fiscalizar. Então, o que a gente estava denunciando e foi, inclusive, até uma posição estratégica, porque a nossa intenção não era apontar A, B ou C fraudou [...], mas sim a falta de pessoas negras, entrando na universidade. E essa responsabilidade não é assim. Embora quem fraudou tenha culpa, a responsabilidade da apuração não é de quem fraudou: A, B ou C e sim, da universidade, que ao permitir que essas pessoas – os fraudadores entrassem –, negou que pessoas negras tomassem o seu lugar dentro da universidade, entendeu? Então, a denúncia de fraude ou as denúncias de fraudes, elas acabaram chegando depois, porque a denúncia inicial tinha sido essa inércia e as listas que a gente fez de possíveis fraudes, elas acabaram sendo como um subsídio a essa denúncia inicial, sabe?

Resume-se no contexto, que a prerrogativa exclusiva de autodeclaração não foi suficiente para garantir a presença negra nas universidades na proporção dos longos períodos de exclusão que se colocou historicamente entres negras/os e brancas/os, na educação, de um modo geral e de forma especial nas IES. Nem muito

10.47250/forident.v40n1.p77-93

menos foi capaz de barrar as iniciativas e efeitos perversos da branquitude[26], que não pestanejou em se autodeclarar fraudulentamente como pardas/os, a fim de encontrarem uma "brecha" jurídico-política para seguirem com seus privilégios, se beneficiando da política de reparação em detrimento do fortalecimento das desigualdades racial, de classe social e econômica.

Nesse sentido, explica Bento (2003) que historicamente, "[...] a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social" (Bento, 2023, p. 2). Para a mesma autora, de outra parte, o que ocorre é a "construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais" (2003, p. 2).

Ousamos inferir que muitas/os estudantes negras/os findaram não acessando a UFS por meio das cotas raciais. No lugar de direito dessa parcela que não conseguiu acessar esse espaço, matricularam-se estudantes brancas/os e não-negras/os[27] autodeclaradas/os pardas/os. Estes são processos disparadores de traumas ainda presentes na história/trajetória de vida da população negra. Nesse sentido, nos relata nossa/o entrevistada/o Zumbi (2024),

> Então, eu acho que é uma luta muito ancestral assim. Da gente conseguir um mínimo de justiça, porque a gente nunca quis algo que não fosse o nosso direito. A gente estava deixando de receber o nosso direito. E para mim foi um movimento muito doloroso, porque quando eu vi os fraudadores na minha turma, pessoas inconfundivelmente brancas. Eu pensei assim. Eu disse, quem foi que deixou de tá do meu lado na graduação? Zuri que chega depois na segunda chamada porque alguém desistiu? Uma menina que é quilombola de Japaratuba foi descoberta no final da graduação, chegou depois também. Meses depois teve que recuperar. Era Amara, mas só descobri no final do curso, que ela era de Japaratuba [...] aí eu fiquei pensando, e aí? Quem foi que era para estar do meu lado, negro e que eu não conheci? Ficou pelo meio do caminho. O que será que essa pessoa está vivendo hoje? Como que será que ela está vivendo, né? Onde será que ela está? [...] Quando eu me penso, quando eu penso a trajetória da minha avó, uma pessoa que estudou até a quarta série, enfim, trabalhou nas cozinhas desde seis anos de idade, que

[26] Aparecida Bento (2003), em sua obra intitulada "branqueamento e branquitude no Brasil", relaciona à falta de associação das desigualdades às discriminações por parte das pessoas brancas como um dos primeiros sintomas da branquitude. De um modo geral, o tema da branquitude se refere as diferentes dimensões do privilégio branco que precisam ser discutidos e, estrategicamente, não o são.

[27] Não é foco desse estudo problematizar a categoria "não negra/o", portanto, nos limitamos a dizer apenas que mesmo a pessoa não possuindo as características fenotípicas de uma pessoa branca do tipo ariana (branca de olhos e cabelos claros e traços faciais finos), isso não quer dizer que essa pessoa seja lida como negra (parda). Polêmicas à parte, a categoria "parda/o" pertence ao grupo racial negro. Para aprofundar o debate sugerimos a leitura em Nogueira (2019).

10.47250/forident.v40n1.p77-93

> sabe ler, mas não escreve, e eu vejo o lugar que eu estou ocupando hoje, eu acho que é fruto de uma luta que é muito coletiva e que eu acho que foi isso que o CNBN fez: uma luta muito coletiva, né?

No trecho acima, denota-se uma preocupação que é coletiva e conectada com um passado ainda vivo, no sentido de reconhecimento de toda uma luta de ancestralidade e de um presente em processo de continuidade desse caminho conectado à garantia de uma vida mais digna para a população negra. Nesse campo, evidenciamos Gomes (2017), ao afirmar que as pedagogias, as práticas pedagógicas e os currículos teriam muito a aprender com os processos educativos do Movimento Negro Educador, que são ancestrais, sendo importante conhecer como este movimento nos reeduca em seu papel educador de "saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI" (Gomes, 2017, p. 14).

Considerações (Re)iniciais

O Coletivo Negro Beatriz Nascimento (CNBN), integrado por estudantes negras/os da UFS, protagonizou os debates que contestavam, sobretudo, o acesso, a presença e a permanência de estudantes negras/os nesse espaço. Não bastasse, caminhou articulado com entidades e ativistas negras/os que caminham na direção do fortalecimento da luta antirracista, como, no caso específico, o Instituto Braços, o NEABI-UFS, o Movimento Negro Unificado, o DCE-UFS, a OAB, Fórum de Entidades Negras e o SINTESE, pautando os principais meios de comunicação sergipano.

Todo o debate mais contundente que envolveu as denúncias de fraudes das cotas raciais na UFS, entre os anos 2019 e 2020, evidenciou que as fraudes das cotas raciais na UFS foram demarcadas pelo privilegiamento de uma branquitude que segue se beneficiando do racismo estrutural. No entanto, as práticas educativas (re) insurgentes do CNBN, que envolveram, sobretudo, o monitoramento e fiscalização sobre as cotas raciais na UFS, com o apoio de outras representações do movimento negro e da própria atuação comprometida da Procuradoria da República de Sergipe, ligada a Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão (PRDC/SE), no âmbito do Ministério Público de Sergipe (MPF), foram impulsionadoras para a implementação das bancas de hetoroidentificação nesse espaço, que por si só não basta, mas podemos considerar uma vitória do movimento negro.

Apesar de o CNBN ter sido contundente no acolhimento de estudantes negras/os cotistas, na deflagração do processo que envolveu debates pedagógicos sobre a política de cotas raciais nas instituições de ensino público e na implantação das bancas de heteroidentificação na UFS, é preciso avançar nos estudos para saber como se processaram as práticas educativas realizadas pelo CNBN no período

10.47250/forident.v40n1.p77-93

de sua criação em 2018, para possibilitar o acolhimento de estudantes cotistas, engajar e fortalecer a luta antirracista na UFS. Colocamos ainda a seguinte questão: Quais os efeitos produzidos na UFS em relação à implementação das políticas afirmativas, que se deram a partir da realização das práticas educativas protagonizadas pelo CNBN e as ações jurídicas impetradas pelo próprio MPF?

De nossa parte, reafirmamos que a história do Movimento Negro Educador é demarcadamente a história de toda a luta contra as relações de inferiorização e subjugação sobre a população negra. Reiteramos em Gomes (2017) que o enfrentamento ao racismo estrutural é um compromisso diário que se expressa de diferentes formas, dentre as quais se situam a cobrança de políticas públicas que combatam a exclusão da população negra; na valorização do conhecimento gerado por intelectuais negras/os; na valorização da beleza da negritude; e na compreensão urgente de que a luta antirracista não pode ser exclusiva da população negra.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luis. de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra, 2020.

ANJOS, Lídia Carla Araújo; LOPES, Edineia Tavares; OLIVEIRA, Thiago José de Carvalho. **As cotas raciais nos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Sergipe**. Anais do III Congresso Internacional de Educação. São Cristóvão. Editora UFS, 2022.

ALVAREZ, Mário César. **Controle Social: notas em torno de uma noção polêmica.** São Paulo em Perspectiva [on-line], São Paulo, SP, v. 18, n. 1, p. 168-176, jan./mar. 2004.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil.** *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva; PIZA, Edith. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 01- 30. Disponível em: https://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento--e-branquitude-no-brasil.pdf. Acesso em 19 jun. 2023.

BORDA, Orlando Fals. **Una sociología sentipensante para a América Latina**. Antología y presentación: Víctor Manuel Moncayo. Carátula: Alejandro Ospina. Bogotá. p. 320 a 338. Editores. Clacso. Primera edición, 2009.

BRAGA, Elinaldo Menezes; LUCINI, Marizete. Estudo de experivivências: um outro jeito de fazer pesquisa. *In*. **Revista Práxis Educacional.** v. 19, n. 50, 2023. Publicado em 13 de dezembro de 2023. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/13004/8263. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 ago. de 2020.

10.47250/forident.v40n1.p77-93

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos.** *In*. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado [Org.]. Escrevivências: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. Ed. Mina comunicação e artes, 2020. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao--Evaristo.pdf. Acesso em: 3 jul. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2ed. – São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2017.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Inquérito Civil – IC n. 1.35.000.001243/2019-11. *In*: **Procuradoria da República - Sergipe/Estância/Itabaiana/Lagarto**. 2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Termo de Ajustamento de Conduta n.º 001/2020.** Dispõe sobre a obrigação da UFS de implementar, em todos os processos seletivos de ingresso de alunos, nos quais haja reserva de vagas para PPI, de Comissão de Heteroidentificação para fins de avaliação da autodeclaração do candidato, estejam ou não incluídas no SISU, de todos os seus campi, cujos editais venham a ser publicados a partir de 20/01/2020. Assinado em 21 de jan. 2020.

MOURA, CLÓVIS. **Da Insurgência Negra ao Escravismo Tardio**. São Paulo, v. 17, n.º 9 especial, p. 37-59,1987. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ee/article/download/157407/152767/346622. Acesso em: 6 maio 2024.

NASCIMENTO, Beatriz**. O conceito de quilombolo e a resistência cultural negra.** Rio de Janeiro: 1985. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4408010/mod_resource/content/2/NASCIMENTO-Beatriz_O%20conceito%20de%20Quilombo%20e%20a%20resist%C3%AAncia%20culturl%20negra.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1. São Paulo, 2007. https://core.ac.uk/download/30354417.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2023.

TRIDANDE, L. R. **Fortalecendo os fios: a emergência dos coletivos de estudantes negros e negras em universidades da região sudeste.** Tese de pós-graduação em sociologia – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15037/TRINDADE.%20L.%20R.%20Fortalecendo%20os%20fios...%20%28tese%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 de set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Programa de ações afirmativas da Universidade Federal de Sergipe**. UFS, 2008. p. 32.

10.47250/forident.v40n1.p77-93

Reescrevendo Histórias: Narrativas da CTI em Ações Afirmativas*

Rewriting Histories: Narratives of STI in Affirmative Actions

Suely Aldir Messeder[1]
Adriana dos Santos Marmori[2]

Resumo: Este artigo explora as interseções entre Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) e as políticas de ações afirmativas no contexto universitário, com foco na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A narrativa parte de reflexões desenvolvidas entre 2022 e 2024, ancoradas no conceito de justiça restaurativa e na visão da CTI como um bem comum. O artigo resulta do 2º Seminário Caleidoscópio das Ações Afirmativas e visa ampliar o debate sobre a inclusão e a democratização das práticas acadêmicas. A análise é fundamentada no projeto *Caleidoscópio das Ações Afirmativas*, que investiga as transformações sociais provocadas pelas políticas de cotas nas universidades públicas brasileiras. Entre os temas abordados estão a expansão dessas ações para outros grupos vulnerabilizados, a avaliação do desempenho de cotistas e não cotistas, e a virada decolonial nos currículos acadêmicos. A narrativa também integra o pensamento de autores como Muniz Sodré, Donna Haraway e Eduardo Viveiros de Castro, defendendo uma descolonização dos saberes e a inclusão de epistemologias de matriz africana e indígena. Por fim, o artigo sugere que a CTI deve ser orientada por uma governança inclusiva, crítica e comprometida com a transformação social, destacando a importância de se enfrentar as desigualdades estruturais presentes tanto nas inovações tecnológicas quanto nas demandas sociais.

Palavras-chaves: Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI). Ações afirmativas. Justiça restaurativa. Descolonização do saber.

Abstract: This article explores the intersections between Science, Technology, and Innovation (STI) and affirmative action policies within the university context, with a focus on the University of the State of Bahia (UNEB). The narrative is based on reflections developed between 2022 and 2024, anchored in the concept of restorative justice and the view of STI as a common good. The article stems from the 2nd Caleidoscópio Seminar on Affirmative Actions and aims to broaden the debate on inclusion and the democratization of academic practices. The analysis is grounded in the *Caleidoscópio* Affirmative Action project, which investigates the social transformations brought about by quota policies in Brazilian public universities. Among the topics discussed are the expansion of these actions to other marginalized groups, the evaluation of the performance of both quota and non-quota students, and the decolonial turn in academic curricula. The narrative also incorporates the thinking of authors such as

[1] Profa. Dra em Antropologia, atual coordenadora da Agência Uneb de Inovação-UNEB. E-mail: smesseder@uneb.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7609-1792.

[2] Profa. Dra. em Difusão do Conhecimento, atual reitora da UNEB. E-mail: amarmori@uneb.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2020-9090.

* Artigo recebido em 20 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 10 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p95-112

Muniz Sodré, Donna Haraway, and Eduardo Viveiros de Castro, advocating for the decolonization of knowledge and the inclusion of epistemologies of African and Indigenous origin. Finally, the article suggests that STI should be guided by inclusive, critical governance committed to social transformation, highlighting the importance of addressing the structural inequalities present in both technological innovations and social demands.

Kaywords: Science, Technology, and Innovation (STI). Affirmative actions. Restorative justice. Decolonization of knowledge.

Introdução

Este artigo, intitulado "Reescrevendo Histórias: Narrativas da CTI em Ações Afirmativas", é fruto de intensas reflexões e debates democráticos sobre a necessidade de integrar ciência, tecnologia e inovação (CTI) às políticas de ações afirmativas no contexto universitário. A narrativa aqui desenvolvida emerge de eventos e diálogos ocorridos entre 2022 e 2024, com o propósito de construir uma governança universitária comprometida com a justiça restaurativa e com a visão da CTI como um bem comum, especialmente no âmbito de uma universidade multicampi como a UNEB. A transformação deste conteúdo, inicialmente apresentado no *2º Seminário Caleidoscópio das Ações Afirmativas*, em artigo, busca não apenas aprofundar as reflexões, mas também ampliar o alcance do debate democrático acerca das práticas e conceitos que permeiam essas iniciativas.

Em 2022, Adriana Marmori assumiu a reitoria da Universidade do Estado da Bahia e me convidou para ocupar o cargo de gerente de Pesquisa na Pró-Reitoria de Ações Afirmativas. Aceitei o desafio, que trouxe consigo a organização do *IV Encontro Afirmativa*, o primeiro evento presencial pós-pandemia em uma universidade multicampi. Nesse evento, dois momentos foram fundamentais para a concepção do subprojeto que integraria a Rede Caleidoscópio: primeiro, a presença de Paulo Neves como palestrante; segundo a mesa intitulada *"Nossos egressos e seus caminhos abertos para o mundo do trabalho"*, que contou com a participação de três egressos cotistas – duas pessoas negras, um homem e uma mulher, ambos trabalhadores autônomos, e uma mulher lésbica contratada pela UNEB em regime REDA.

O projeto *Caleidoscópio das Ações Afirmativas: Avaliações, Experiências e Alcances das Políticas de Cotas nas Universidades Públicas*, idealizado e coordenado por Paulo Neves, está em pleno andamento e realiza uma série de estudos de caso sobre as transformações sociais provocadas, direta ou indiretamente, pela introdução das ações afirmativas no Brasil. O projeto busca investigar e avaliar as consequências dessas políticas públicas, com especial atenção à maneira como elas têm impactado a compreensão da questão racial em nossa sociedade. O projeto propõe uma reflexão aprofundada sobre os efeitos e desafios das ações afirmati-

10.47250/forident.v40n1.p95-112

vas, tanto no ambiente universitário quanto fora dele. Entre os temas que têm sido abordados, destacam-se: (1) a expansão das ações afirmativas para outros grupos além dos negros de escolas públicas, como quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência; (2) a avaliação do desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas; (3) as particularidades das ações afirmativas em universidades estaduais; (4) o impacto dessas políticas na pós-graduação e nas pesquisas; (5) as demandas por mudanças curriculares, como a virada decolonial; (6) os impactos na composição do corpo discente; (7) o fortalecimento de coletivos e do feminismo negro; (8) a inserção dos egressos cotistas no mercado de trabalho; (9) as bancas de heteroidentificação e o jogo das classificações raciais; (10) os efeitos no ensino médio; (11) a história da África como ferramenta para contextualizar o racismo no Brasil; e (12) a abertura do debate público para questões ligadas às desigualdades raciais.

Esse esforço conjunto tem sido viabilizado pelas parcerias já estabelecidas entre os membros do grupo e reforçado pela realização de encontros, simpósios e pela divulgação conjunta dos resultados obtidos, por meio de livros, dossiês em revistas e podcasts. O subprojeto desenvolvido por Suely Messeder, em colaboração com outros docentes da UNEB, foca especificamente na trajetória dos egressos cotistas e suas inserções no mercado de trabalho, um tema central para as ações afirmativas e as discussões sobre justiça social.

Ainda em 2022, Adriana Marmori, reconhecendo a relevância das minhas pesquisas na área de gestão do conhecimento, me persuadiu a assumir a coordenação da Agência UNEB de Inovação. Essa decisão foi fundamentada no fato de que meus projetos de pesquisa contemplavam, além das interseccionalidades (raça, classe, gênero), tecnologias sociais, empreendedorismo, desenvolvimento de software e um museu digital.

Com isso, sinto-me à vontade para reconhecer Adriana Marmori como uma das coautoras do conteúdo que apresentei neste 2º Encontro do Caleidoscópio. A narrativa sobre Ciência, Tecnologia e Inovação em Ações Afirmativas resulta do diálogo que mantivemos sobre a gestão do conhecimento, reforçando a ideia de uma governança universitária orientada pela justiça restaurativa e pelo entendimento da Ciência, Tecnologia e Inovação como bens comuns em uma sociedade democrática. Dessa forma, amplio o escopo da pesquisa desenvolvida como subprojeto do Caleidoscópio para refletir sobre como a Universidade do Estado da Bahia tem internalizado e gestionado as ações afirmativas em sua estrutura, compreendendo que tais ações vão além da mera implementação de cotas.

Para conduzir esta comunicação, garantindo um lastro epistemológico decolonial – ou, como diria Negô Bispo (2020), contracolonial – e imaginando as confluências que ele nos sugere, precisamos fundamentar a ideia de Justiça Restaurativa e Ubuntu, com especial atenção às elaborações de Wilson Mattos (2018; 2021), que

10.47250/forident.v40n1.p95-112

desenvolveu esses conceitos tendo a UNEB como base. Além disso, é essencial incorporar a ideia de narrativas a partir das reflexões de Donna Haraway(1995;2013) e Chimamanda Adichie (2017), assegurando, ao mesmo tempo, o *Pensar Nagô* de Muniz Sodré(2017) como um fio condutor que une essas perspectivas.

Essa abordagem integra o pensamento crítico, as tradições afro-diaspóricas e a construção de novas formas de justiça e convivência coletiva, ressaltando a importância das narrativas múltiplas e da ancestralidade como pilares de um conhecimento verdadeiramente transformador e plural. Contudo, não somos ingênuos em reconhecer, como nos alerta Wendy Brown (2019), os impactos diretos do neoliberalismo econômico e da crise democrática que nos atingem de maneira contundente, especialmente com a ascensão de governos de extrema-direita. Nesse contexto, a disputa de narrativas torna-se ainda mais acirrada, particularmente quando as campanhas da direita articulam a moralidade tradicional com o neoliberalismo, atacando diretamente as políticas sociais que desafiam e expõem as hierarquias de gênero, raça e classe.

Para tanto, apresentarei cinco grandes ações realizadas, além de uma apoiada pela AUI, no período de 2023 a 2024. Na primeira seção, apresento o *I Encontro de Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI)*, realizado no Parque Tecnológico da Bahia. O evento contou com uma apresentação artística de Edu O., que comunicou sua relação com a cadeira de rodas.

Figura 1: qr code apresentação edu o.

Fonte: Uneb[3]

Nesta seção, aprofundaremos a conferência de abertura proferida por Eduardo Oliveira, que, a partir do assentamento do *Pensar Nagô*, trouxe a figura mítica de Ogum como patrono da ciência. A imagem utilizada no card do evento teve a intencionalidade de ilustrar as coexistências, uma ideia que se tornou ainda mais marcante no segundo ano do encontro.

[3] Todas as imagens usadas neste artigo estão disponíveis no site da Uneb: https://inovacao.uneb.br/todas-as-noticias/. Acesso em 30 nov. 2024.

10.47250/forident.v40n1.p95-112

Na segunda seção, apresentamos o evento intitulado *Cenas Unebianas entre Marcas Coletivas e Indicações Geográficas*, cujo objetivo foi mapear projetos que pudessem contribuir de forma agregativa para o desenvolvimento local das comunidades, em relação às suas produções de saberes e fazeres, capazes de gerar marcas coletivas e/ou indicações geográficas. A terceira seção trata do *Cine Inovação*, cuja proposta é repensar as formas de empreendedorismo, tecnologias e inovações. O filme inaugural foi *Pad Man*, cujos significados e lições sobre inovação social serão abordados.

Na quarta seção, apresentamos o evento *Workshop de Inovação: Formação da Incubadora de Startups no Território da UNEB*, além do encontro com Patricia Hill Collins. A última seção volta-se para o *II Encontro Baiano de CTI*, cuja proposta foi consolidar a ideia de coexistência entre alta tecnologia e tecnologias sociais, destacando como devemos enfrentar os grandes desafios das crises climáticas e da sustentabilidade para promover o bem-viver, acreditando na possibilidade de criar uma abertura democrática. Ainda nesta seção, apresentamos o livro e os cadernos de resumo como formas clássicas de refletir sobre a gestão e a difusão do conhecimento científico, reafirmando o compromisso com a produção e disseminação de saberes em uma perspectiva inclusiva e democrática.

Por fim, sinto-me impelida a tecer uma breve reflexão nesta reconstrução da disputa narrativa, tendo como interlocutores Joaze Bernardino Costa e Felícia Silva Picanço, ambos presentes na audiência de nossa comunicação oral e integrantes da Rede. Joaze, a partir de uma perspectiva marxista, nos provoca a refletir sobre como navegaremos de maneira crítica dentro do capitalismo. Já Felícia enfatiza a importância de embasarmos nossas discussões em teorias consistentes, demonstrando particular interesse em reconhecer os autores utilizados na análise.

O PENSAR NAGÔ: a narrativa de mítica e civilizatória em Ogum no Parque Tecnológico da Bahia

Figura 2: card de divulgação do I Encontro baiano de ct&i

10.47250/forident.v40n1.p95-112

O nosso primeiro deslocamento narrativo ocorreu durante a primeira edição do Encontro de Ciência, Tecnologia e Inovação, realizado em parceria com a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, tendo como local o Parque Tecnológico da Bahia. O evento foi direcionado a atores e atrizes que integram o Ecossistema de Inovação, incluindo o governo, empresários, líderes de startups e as universidades, representadas por seus Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs). Esses núcleos são estruturas criadas por uma ou mais Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação (ICTs), com ou sem personalidade jurídica própria, e têm como objetivo a gestão de políticas institucionais de inovação, em conformidade com as competências específicas previstas na Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016.

A narrativa mítica que posiciona Ogum como patrono da Ciência, Tecnologia e Inovação surge do pedido de Suely Messeder (2023) ao colega Eduardo Oliveira (2023), ambos docentes do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento. Na emblemática conferência de Oliveira, proferida durante o Encontro Baiano de Ciência, Tecnologia e Inovação, ele diz:

> Quero começar saudando o dono do dia, Oxóssi, e seu irmão Ogum, patrono deste evento. Assim entendi, por este vínculo, vindo da demanda, uma palavra do vocabulário de Ogum que, embora pudesse rejeitar, se apresentou como um desafio extraordinário. Sinto-me grato por estar aqui no Parque Tecnológico da Bahia, representando não uma instituição, mas a figura amantíssima e parceira de longa data, Suely. Estou aqui em nome do compromisso e do afeto, as duas correntes de DNA que me acompanham em todos os lugares. Preparar uma palestra é comum, mas sempre espero para ouvir o que está acontecendo. Escutei atentamente e fico feliz em visitar os artistas, homens e mulheres, pois o ouvido é o farinhão dos intelectuais e dos artistas. Além de ser o patrono das ciências, tecnologias e inovações, Ogum também simboliza uma junção perfeita entre sensibilidades e razões, ciências e sensibilidades. A escolha de Ogum como patrono deste evento é, sem dúvida, muito própria e apropriada. Quero falar deste lugar: além de professor, pesquisador e ativista, sou também babalaô. Peço licença aos meus ancestrais e a bênção daqueles que me precedem para fazer bom uso, com responsabilidade, da palavra que me foi dada.

Neste trecho inicial, Eduardo Oliveira nos conduz por vários eixos que nos convidam a imaginar uma nova epistemologia do fazer científico: (1) a demanda; (2) o afeto e o compromisso; (3) a escuta; e (4) a indissociabilidade entre ciências e sensibilidades. Em um segundo momento, ele continua:

> Renomeei nossa conversa de hoje como 'ensinar as demandas de Ogum: tecnologia versus fetiche'. Costuma-se opor tecnologia e tradição, especialmente em relação à religião, como se houvesse uma dicotomia entre tecnologia e o sagrado. Curiosamente, aquilo que pertence às tradições de matriz

10.47250/forident.v40n1.p95-112

> africana é sempre subsumido no campo religioso e, por isso, tratado como algo que não é científico ou inovador, mas como subdesenvolvido, atrasado e arcaico. Tal leitura ideológica do outro é uma forma de negação radical da alteridade, sem compreender sua dinâmica cultural. Um mínimo de conhecimento das culturas de matriz africana revela seu caráter tecnológico e inovador, inclusive em aspectos religiosos. Muniz Sodré, em seu Pensar Nagô, começa com uma reflexão instigante: a filosofia ocidental é a continuação da teologia ocidental por outros meios, pela razão. Assim, ciência e filosofia são extensões da teologia cristã, de maneira racionalizada. Embora se apresentem como rompimentos com paradigmas teológicos, as ciências modernas continuam reproduzindo essa tradição. Essa mesma ciência, então, classifica quem é desenvolvido e quem não é, quem é valorizado e quem não é, marginalizando os africanos e suas culturas.

Neste trecho, destacamos os seguintes pontos: (1) a relação entre tecnologia, fetiche e tradição; (2) a negação da alteridade; (3) a rejeição de outras racionalidades; (4) a racionalização da teologia na filosofia e na ciência eurocêntricas; e (5) o *Pensar Nagô*.

Embora a conferência de Eduardo Oliveira não tenha sido publicada literalmente como artigo, Suely Messeder, com a devida autorização e sob uma perspectiva feminista, apropriou-se dessas ideias para reescrever o artigo *Ogum: uma narrativa em demanda para imaginar e construir a Ciência, Tecnologia e Inovação na Bahia*. Nesse trabalho, Messeder (2024) assegura que a ideia de demanda e a narrativa mítica de Ogum inauguram e consolidam as Ações Afirmativas no campo da CTI. Para que o leitor compreenda essa abordagem, oferecemos uma breve reflexão sobre a figura de Ogum como uma chave para repensar o desenvolvimento científico e tecnológico no contexto baiano.

Baseado no *Pensar Nagô*, o texto desafia a visão ocidental da ciência, marcada pela continuidade entre teologia e filosofia, e propõe uma abordagem integrada e holística do conhecimento, onde ciência e cultura não são dicotomizadas. Messeder (2024) recorre a autores como Muniz Sodré(2017), Donna Haraway(2013) e Eduardo Viveiros de Castro(para argumentar que a prática científica deve dialogar com múltiplas epistemologias, especialmente as de matriz africana e indígenas.

Detalhamento das Seções:

1. **Epistemologia em disputa**: Analisa como a ciência moderna, segundo Muniz Sodré(2017), carrega raízes teológicas e filosóficas da tradição ocidental, propondo a inclusão de epistemologias de matriz africana para ampliar o escopo do conhecimento científico.

2. **Os paradoxos retomados e outros assentamentos**: Aborda como a figura de Ogum, segundo Eduardo Oliveira(2023), une o material e o espiritual,

10.47250/forident.v40n1.p95-112

apresentando um contraponto às divisões da ciência ocidental e trazendo a perspectiva do *Pensar Nagô* como uma síntese.

3. **Ogum: uma biografia**: Explora a multifacetada figura de Ogum como o orixá do ferro e da tecnologia, que simboliza tanto o progresso material quanto a conexão espiritual, sugerindo um novo entendimento da inovação.
4. **Tecnologia e fetiche**: Reflete sobre o conceito marxista de fetichização da tecnologia, sugerindo uma visão que reintegre a tecnologia aos valores humanos e comunitários, com base em Enrique Dussel e Karl Marx.
5. **Ciência, Tecnologia e Inovação em Coexistências**: Discute a interdependência entre Ogum, Oxóssi e Logunedé, como figuras que representam uma coexistência harmoniosa entre tradição cultural e inovação tecnológica.
6. **Retomando o texto para entender a ensinagem por Ogum**: Argumenta como a tradição africana, especialmente representada por Ogum, desafia as visões ocidentais de ciência, promovendo uma integração entre tecnologia e espiritualidade.
7. **O perigo do Antropoceno/Capitaloceno na tecnologia**: Examina os riscos de uma visão ocidental de exploração tecnológica, propondo, a partir de Donna Haraway e a narrativa mítica de Ogum, um progresso mais ético e sustentável, respeitando o meio ambiente e as inter-relações humanas.

Com essa estrutura, o artigo sugere que a ciência e a tecnologia podem ser repensadas a partir de uma perspectiva que valorize tanto o conhecimento ocidental quanto as tradições de matriz africana, promovendo um diálogo inclusivo e ético.

A coexistência de Têmis e Iansã na partilha da Justiça dos saberes e fazeres da nossa gente

Figura 3: logomarca do projeto estruturante sobre indicação geográfica, marca coletiva e justiça restaurativa

10.47250/forident.v40n1.p95-112

O processo criativo desenrolou-se de forma intuitiva, mas longe de ser solitário. A construção do logo, ou melhor, de uma das narrativas que envolvem sua criação, decorre de diversos encontros. Antes de adentrar nesses momentos, trago à tona a logo em si, que carrega a utopia de representar um dos projetos estruturantes da Agência UNEB de Inovação, cujos temas centrais são: Indicação Geográfica, Marca Coletiva e Justiça Restaurativa.

Com isso em mente, passo aos encontros. No primeiro card criado para marcar o evento de lançamento do projeto, deparei-me com a figura de Têmis, a deusa grega da justiça, empunhando sua balança. No entanto, essa imagem gerou em mim um profundo vazio existencial. Nesse vazio, minha memória foi acionada, transportando-me ao ano anterior, quando, ainda atuando como Gerente de Pesquisa das Ações Afirmativas, lançamos o livro "A Justiça é uma Mulher Negra". O evento contou com o valioso debate conduzido por Lívia Vaz e Chiara na UNEB, no Cepaia. A partir dessa memória, emergiu em mim a preocupação ética com o cuidado e o respeito à autoria. Solicitei então a autorização de Lívia Vaz para que o card não representasse apenas a justiça hegemônica, mas também incorporasse nossa divindade, o orixá Oya. Na capa do livro, Oya aparece segurando, em uma das mãos, a balança, e na outra, sua espada.

Figura 4: card de divulgação das cenas unebianas entre marcas coletivas e indicações geográficas

Em outro encontro, já animada pela ideia de coexistência, mas conduzida pela crítica e pelo desconforto, deparei-me com o que acredito ser o cerne da justiça restaurativa: a coexistência e a abertura ao perdão, acompanhadas da compaixão. Nesse processo, a reconciliação e a comunhão entre justiça restaurativa e justiça racial me fizeram transitar pelas ações afirmativas, não como um ato de redenção estática, mas como um movimento dinâmico.

O encontro seguinte ocorreu quando a UNEB se fez presente no Quilombo do Cabula e reafirmou sua identidade no verbo "unebiar". Foi nesse contexto que se deu o último encontro, permitindo consolidar nossa logo em diálogo profícuo com o Turismo de Base Comunitária e outras invenções ancestrais do Quilombo, que, a partir de então, também passou a ser parte da UNEB na Bahia Profunda.

10.47250/forident.v40n1.p95-112

É possível afirmar que a UNEB, em sua capilaridade, se destaca como uma das universidades que melhor compreende e vivencia o conceito de Brasil Profundo. Nesse sentido, o trocadilho é pertinente, pois é fundamental entender nossa Bahia Profunda. Alinhada a essa perspectiva, a Agência UNEB de Inovação (AUI) lançou um de seus projetos estruturantes, intitulado Cenas Unebianas: Entre Marcas Coletivas e Indicações Geográficas, cujo objetivo central é mapear e fomentar projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos por nossos(as) docentes, com o potencial de se tornarem estudos de viabilidade para o registro de marca coletiva e indicação geográfica.

Essa política de Propriedade Intelectual da Inovação e Transferência de Tecnologia da UNEB está em consonância com a Resolução 1014/2013, o que torna sua implementação uma continuidade do que já foi instituído. Entretanto, a novidade reside no reconhecimento de que essa inovação não se limita a produtos de alta tecnologia, mas se estende às práticas e saberes tradicionais de nossa Bahia Profunda. Acreditar que podemos identificar inovação nesse contexto é um novo passo. Por isso, a AUI segue comprometida em articular diálogos com as comunidades mais vulneráveis. Como servidores(as) públicos(as) no âmbito universitário, temos o dever de trabalhar pelo desenvolvimento local, em cada departamento onde a UNEB está presente.

A Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) são nossos pilares enquanto universidade, e a UNEB encontrará, em cada recanto da Bahia, o potencial para valorizar os saberes e fazeres de nossa gente, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento responsável e sustentável do nosso estado.

Figura 5: logomarca aui bahia adentro

10.47250/forident.v40n1.p95-112

Um breve diálogo cinematográfico para se repensar o Empreendedorismo, tecnologia social e tradição no âmbito no sistema capitalista extrativista

O pé da Índia a mão da África
O pé no céu a mão no mar

Caetano Veloso

Pensar **empreendedorismo, tecnologia social e tradição** a partir do filme *Pad Man (O Homem Absorvente)* oferece uma análise rica sobre a forma como a inovação pode ser usada para transformar realidades sociais, especialmente quando se enfrenta problemas estruturais e tabus culturais, como no caso da saúde menstrual na Índia.

Figura 6: card de divulgação do cineinovação

O filme destaca o papel fundamental do **empreendedorismo social**, que não visa apenas o lucro, mas a solução de um problema que afeta diretamente a saúde e a dignidade das mulheres. O personagem principal, Lakshmi, ilustra o que significa ser um empreendedor comprometido com um propósito maior. Ele identifica uma necessidade crítica – a falta de absorventes higiênicos acessíveis – e busca, de forma persistente, uma solução. Seu empreendedorismo é movido pela empatia, pela percepção de uma "dor social", e pela coragem de ir contra as normas culturais para encontrar uma solução.

Lakshmi não apenas cria um produto, mas desenvolve todo um ecossistema de produção e distribuição que gera impacto econômico e social, criando empregos para mulheres e quebrando tabus. Ele demonstra que o empreendedorismo pode ser uma ferramenta poderosa para a transformação social, especialmente quando fundamentado em valores e propósitos que transcendem a simples busca por lucro.

A **tecnologia social** é um conceito fundamental neste contexto. Lakshmi não inventa apenas uma máquina para produzir absorventes; ele desenvolve uma tecnologia adaptada à realidade econômica e cultural das comunidades rurais da Índia. A máquina que ele cria é barata e acessível, permitindo que mulheres de bai-

10.47250/forident.v40n1.p95-112

xa renda possam produzir e comercializar absorventes, resolvendo um problema de saúde pública e, ao mesmo tempo, gerando renda.

A criação de Lakshmi é um exemplo de como a tecnologia pode ser "socializada" – ou seja, desenvolvida para e com as comunidades locais, levando em consideração suas necessidades e capacidades. A tecnologia social difere da tecnologia industrial tradicional porque ela é voltada para o impacto social e econômico, com o objetivo de melhorar a vida das pessoas em situação de vulnerabilidade.

No filme, a tradição desempenha um papel duplo. Por um lado, as tradições culturais relacionadas à menstruação impõem barreiras significativas ao progresso e à inovação, visto que o tema é tratado como tabu, algo "impuro". Por outro lado, o empreendedorismo de Lakshmi se torna uma forma de desafiar essas tradições, quebrando o silêncio em torno do assunto e promovendo uma nova perspectiva sobre o papel das mulheres na sociedade.

Lakshmi também respeita as tradições em outro sentido: ele entende que, para mudar a mentalidade das comunidades, precisa envolver as próprias mulheres no processo de produção e venda dos absorventes. Ao fazer isso, ele cria um elo entre inovação e tradição, respeitando os valores culturais ao mesmo tempo que os desafia de maneira construtiva.

A partir do filme *Pad Man*, podemos refletir sobre como o **empreendedorismo social** pode alavancar **tecnologias sociais** para enfrentar desafios profundamente enraizados nas **tradições culturais**. O filme mostra que, para que uma inovação tenha impacto real, é necessário não apenas criar um produto ou serviço, mas desenvolver soluções que levem em consideração o contexto social e cultural da comunidade. Lakshmi nos ensina que o verdadeiro empreendedor é aquele que transforma a vida das pessoas ao seu redor, ao criar algo que não apenas resolve problemas práticos, mas também empodera indivíduos e comunidades, gerando udanças duradouras.

O Workshop de Inovação e encontro com Patrícia Hills Collins

Figura 7: card de divulgação do workshop de inovação

10.47250/forident.v40n1.p95-112

Figura 8: card de divulgação evento com Patrícia Hill Collins

O dia 13 de maio marca um momento de grande relevância para a concretização da justiça restaurativa no Estado da Bahia, através da criação de políticas públicas voltadas à capacitação de populações historicamente marginalizadas. No entanto, como avançar nesse objetivo sem ignorar a realidade de profundas desigualdades sociais? A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atenta ao crescimento e aos investimentos em startups, busca estruturar sua própria incubadora, com o propósito de transformar este território de ambição mercadológica em espaços mais humanizadores, menos subjugados pela lógica do mercado extrativista. Aprender a escalar sem criar inutilidades ou provocar esgotamentos ambientais é essencial. Torna-se necessário enfrentar o desemprego estrutural e desenvolver novas lógicas que valorizem nossa condição humana.

Minha participação institucional em dois eventos promovidos pela Agência UNEB de Inovação (AUI) transcende minhas atividades como docente e pesquisadora da UNEB, uma instituição que nos provê com as ferramentas necessárias para acolher grandes figuras, como Patrícia Hill Collins, que nos instiga à reflexão crítica.

O primeiro evento, o Workshop de Inovação, teve como foco a formação da incubadora de startups da UNEB, batizada de Oriré (que em iorubá significa "boa sorte"). Este é um passo fundamental para o desenvolvimento de uma inovação socialmente responsável. O objetivo não é apenas criar empresas, mas fomentar espaços de reflexão e ação que visem uma transformação inclusiva e humanizadora.

O segundo evento, realizado com o apoio da AUI, destacou o feminismo negro e contou com as contribuições críticas de Patrícia Hill Collins, trazendo ao debate suas reflexões sobre as interseções de raça, classe e gênero no contexto do feminismo negro. A questão central que guiei durante o evento foi: como as ideias de Patrícia Hill Collins podem dialogar com a Agência UNEB de Inovação? Para mim, essa conexão é extremamente rica e desafiadora, longe de ser meramente decorativa. Exploro essa relação por meio de três eixos delineados por Collins: a crítica ao feminismo branco, que se coloca como universal; a contraposição com o

10.47250/forident.v40n1.p95-112

feminismo negro, que se dedica à resolução de problemas cotidianos; e a emergência de novos sujeitos do conhecimento, resultado dessa crítica.

Vivemos em um cenário onde a ciência é amplamente dominada pela racionalidade neoliberal, que incentiva o empreendedorismo como solução universal. Nesse contexto, nossas mentes são capturadas por um narcisismo antissocial e pela aversão à diversidade, confinando-nos a um pensamento monolítico. A narrativa da meritocracia, ao sugerir que o sucesso é acessível a todos de forma igualitária, ignora as barreiras sistêmicas que perpetuam as desigualdades. Esse discurso meritocrático reflete-se e amplifica-se na narrativa do empreendedorismo, promovendo a ilusão de que todos têm as mesmas oportunidades, desde que se esforcem. Tal falácia é evidenciada quando observamos o cotidiano das mulheres vendedoras de acarajé, que agora reivindicam a identidade de empreendedoras.

Essa apropriação do discurso do empreendedorismo, muitas vezes incentivada pelo Estado, desconsidera as desigualdades estruturais que sustentam essas atividades. Nos espaços de inovação das universidades, o empreendedorismo é frequentemente promovido sob a mesma lógica meritocrática. Isso nos leva a questionar: o que será de nós, que almejamos uma nova utopia, mas permanecemos atentas aos desafios cotidianos? Nos deparamos com os obstáculos, reelaboramos nossas perguntas e fazemos ecoar nossas inquietações.

É urgente uma reflexão crítica e profunda sobre como promover um ambiente verdadeiramente inclusivo e equitativo, onde as soluções e inovações sejam sensíveis e responsivas às complexas e diversas realidades das nossas comunidades.

A coexistência visível e as narrativas em disputas

Figura 9: card de divulgação do II Encontro Baiano de CT&I

Iniciamos a narrativa do II Encontro Baiano de Ciência, Tecnologia e Inovação a partir de um marco significativo: o lançamento do Fórum dos NITs da Bahia, resultado de diversas reuniões anteriores entre os Núcleos de Inovação Tec-

10.47250/forident.v40n1.p95-112

nológica (NITs). Este evento foi estrategicamente concebido para promover a coexistência de diferentes visões e práticas, representadas pela formação de uma rede colaborativa e pelo fortalecimento dos territórios institucionais em nosso Estado. Contudo, algumas questões fundamentais surgem: para onde queremos conduzir esse processo? Com quem e para quem estamos construindo essas iniciativas? A simples expansão das hélices no Ecossistema de Inovação será suficiente para resolver nossos desafios? Ou será necessário buscar novas formas de imaginação e práticas mais democráticas, que reconheçam as desigualdades e paradoxos em um cenário onde alta tecnologia e tecnologia social coexistem de maneira desigual?

A parte da manhã foi dedicada à análise crítica e aos desafios relacionados às Indicações Geográficas e Marcas Coletivas, com ênfase nas suas interações com as comunidades locais. A ideia central foi refletir sobre como essas ferramentas podem fortalecer a conexão entre inovação tecnológica e desenvolvimento social. À tarde, no dia 13 de junho, líderes de startups trouxeram à tona suas frustrações em relação ao papel das universidades no acompanhamento dos egressos no mercado de trabalho, ressaltando que o discurso predominante sobre empreendedorismo frequentemente reforça a meritocracia, sem levar em conta as disparidades sociais.

Além disso, durante a manhã, pesquisadores apresentaram trabalhos sobre temas variados, como saúde, robótica, energias renováveis e inteligência artificial. Embora alguns tentem manter uma aparência de neutralidade, ficou claro que as orientações político-ideológicas estão sempre presentes. Esse contexto reforça a urgência de uma coalizão que assegure que a ciência, especialmente em tempos de alta tecnologia, esteja profundamente comprometida com a justiça social e a inclusão.

Na abertura do evento, reafirmamos nosso compromisso em construir uma Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) que compreenda e valorize as complexidades inerentes à coexistência entre alta tecnologia e tecnologia social. No entanto, essa coexistência está longe de ser harmoniosa ou equitativa. A lógica individualista de "farinha pouca, meu pirão primeiro" reflete as desigualdades estruturais, onde a competição pelo sucesso individual prevalece sobre o bem-estar coletivo. Precisamos investir na descolonização dos saberes e práticas, reconhecendo que transformar a Bahia e seu ecossistema científico e tecnológico requer enfrentar as contradições e as realidades diversas que permeiam tanto as inovações tecnológicas quanto as demandas sociais.

Por fim, estamos consolidando nossas ações em eventos que promovam uma difusão do conhecimento alinhada com essa visão de coexistência. Isso inclui a elaboração de cadernos de resumos com ISSN, que oferecem aos nossos pesquisadores e pesquisadoras mais uma via para a divulgação científica, além da publicação de livros por editoras universitárias, com comissões científicas e pareceristas ad-hoc, garantindo o rigor e a relevância científica desses trabalhos.

10.47250/forident.v40n1.p95-112

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, enfatizou-se a necessidade de articular Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) a partir de uma perspectiva que integre múltiplas epistemologias, especialmente as de matriz africana, promovendo a justiça restaurativa e o bem comum. O conceito de "coexistência" foi fundamental para refletirmos sobre as interações entre alta tecnologia e tecnologias sociais, bem como para destacar a importância das tradições e narrativas afro-diaspóricas na construção de um conhecimento plural e transformador.

Os eventos analisados demonstraram como a UNEB tem se posicionado como uma instituição comprometida com a promoção de políticas de inovação que reconheçam as interseccionalidades e busquem soluções para as desigualdades estruturais. A narrativa mítica de Ogum como patrono da CTI, aliada ao *Pensar Nagô* de Muniz Sodré(2017), fornecem bases teóricas que desafiam as dicotomias tradicionais da ciência ocidental, propondo uma epistemologia mais integrada, que respeite as dimensões espirituais, culturais e sociais do saber.

Contudo, não podemos ignorar as dificuldades impostas por um contexto marcado pela crise democrática e pelo neoliberalismo econômico, como nos alerta Wendy Brown (2019). Em tempos de retrocessos políticos, é preciso estar atentos à forma como as políticas de inovação e as narrativas de progresso são frequentemente moldadas pela lógica do mercado extrativista, que exacerba as desigualdades de gênero, raça e classe. A disputa narrativa, especialmente em um ambiente dominado pelo neoliberalismo, torna-se ainda mais acirrada, e os espaços de produção do conhecimento passam a ser arenas onde se articulam interesses de poder.

A *Rede Caleidoscópio*, com seu enfoque nas ações afirmativas e na justiça restaurativa, oferece um espaço vital para a construção de abordagens teóricas e críticas sobre a realidade brasileira, permitindo-nos imaginar as ações afirmativas para além das cotas. A rede incentiva um pensamento crítico que abrange a totalidade do processo de inclusão, questionando as formas hegemônicas de pensar a cidadania e abrindo espaço para um projeto descolonial mais agudo e transformador. Este projeto não apenas desafia a implementação superficial de políticas de inclusão, mas também propõe uma reconfiguração mais profunda das estruturas de poder e da distribuição de oportunidades.

As ações afirmativas, sob essa ótica, não podem ser vistas apenas como medidas paliativas, mas como parte de um processo de descolonização do pensamento e das práticas sociais e institucionais. É necessário repensar o papel das universidades e demais instituições públicas na promoção de uma cidadania plena e equitativa, que valorize a diversidade e combata as hierarquias impostas pela colonialidade do poder. A descolonização do saber deve ser central neste processo, como nos propõem pensadores como Donna Haraway e Eduardo Viveiros de Cas-

10.47250/forident.v40n1.p95-112

tro, ao sugerirem que o diálogo com epistemologias não ocidentais é essencial para criar novas formas de conhecimento e inclusão.

Portanto, o projeto *Caleidoscópio* se torna um convite para que pensemos de forma coletiva, com base em uma abordagem caleidoscopiana que valorize a diversidade e a multiplicidade de perspectivas. Para transformar a Bahia e seu ecossistema científico e tecnológico, é essencial lidar com as contradições que permeiam tanto as inovações de ponta quanto as demandas sociais mais urgentes, sempre em sintonia com os princípios de justiça social e inclusão.

A UNEB, por meio de suas ações e eventos, reafirma seu compromisso com a construção de uma CTI inclusiva, democrática e voltada para o bem-estar coletivo. Para que as iniciativas em ciência e inovação promovam transformações reais, é imperativo superar as barreiras impostas pela desigualdade entre alta tecnologia e tecnologias sociais. Somente através de uma abordagem descolonial, crítica e caleidoscopiana será possível criar um ecossistema de inovação mais justo, equitativo e responsivo às necessidades da nossa população.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BISPO, Antonio (Nego Bispo). **Colonialismo e quilombos: conversas sobre a dominação e a libertação a partir do território**. São Paulo: Dandara Editora, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2016.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.

HARAWAY, Donna. **Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX**. *In*: Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HARAWAY, Donna. Testemunha Modesta@Segundo Milênio.FêmeaMan@Meio Cibernético: feminismo e tecnociência. *In*: **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HARAWAY, Donna. Gênero para um Dicionário Marxista: A política sexual de uma palavra. *In*: ALMEIDA, Jane S. H.; GUIMARÃES, Lia F. G. **Gênero, ciência e tecnologia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1995.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu, Campinas**, n. 5, p. 7-41, 1995.

10.47250/forident.v40n1.p95-112

MATTOS, Wilson Roberto de. Ubuntu e ações afirmativas: ensaio sobre possibilidades analíticas e prescritivas. *In*: Flávia Alessandra de Souza. (Org.). **Ações afirmativas no Brasil contemporâneo: dinâmicas e perspectivas.** 1ed.Ilheus: Editus, 2021, v. 1, p. 35-53.

MATTOS, Wilson Roberto de. UBUNTU – Por uma outra interpretação de Ações Afirmativas na Universidade. *In*: Joaze Bernardino Costa; Nelson Maldonado Torres; Ramón Grosfoguel. (Org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, v. 1, p. 319-339.

MESSERDER, Suely Aldir. **Ogum, uma narrativa em demanda para se imaginar e construir a ciência, tecnologia e inovação na Bahia**. *In*: MESSEDER, Suely Aldir; MARMORI, Adriana; CARVALHO, Fernando (orgs.). **Ciência, tecnologia e inovação em demanda**. Salvador: Eduneb, 2024. (No prelo).

OLIVEIRA, Eduardo. Ogum, patrono da CTI na Bahia. *In*: **Encontro Baiano de Ciência, Tecnologia e Inovação**, 2., 2023, Salvador. Disponível em: Dia 15/06: Mesa de Abertura do Encontro Baiano de Ciência Tecnologia e Informação. (youtube.com). Acesso em: 29 de setembro de 2024.

PAD MAN. Direção de R. Balki. Índia: Sony Pictures, 2018. 140 min. Filme.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**: uma epistemologia afro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

10.47250/forident.v40n1.p95-112

Academia, raça, gênero e decolonialidade*

Academia, race, gender and decoloniality

Joaze Bernardino-Costa[1]
Luíza Bigonha Saldanha[2]

Resumo: O artigo investiga a produção de conhecimento acadêmico de estudantes negras, indígenas e periféricas da Universidade de Brasília, buscando entender de que forma esta transformou-se a partir da diversificação do corpo discente. A experiência vivida é usada como recurso de interpretação da realidade e como repertório para um fazer científico histórico-culturalmente situado. Argumenta-se que estamos presenciando, mesmo que de forma embrionária, um movimento de ruptura com uma tradição sociológica marcada por uma oposição entre o tradicional e o "moderno", o corpo e a alma, o mundo sensível e o mundo inteligível. Portanto, com base nos achados de Bernardino-Costa; Borges (2021) e Borges; Bernardino-Costa (2022), este artigo constitui-se num esforço de valorização de outros saberes e outras formas de produção do conhecimento para além do pensamento colonial.

Palavras-chave: Estudos Decoloniais. Ações Afirmativas. Racialização. Educação Superior.

Abstract: This article investigates the production of academic knowledge by black, indigenous, and peripheral students at the University of Brasília, seeking to understand how this has changed as a result of the diversification of the student body. Lived experience is used as a resource for interpreting reality and as a repertoire for historically and culturally situated scientific work. The articles argues that we are witnessing, even if in an embryonic way, a movement to break with a sociological tradition marked by an opposition between the traditional and the "modern", the body and the soul, the sensible world and the intelligible world. Therefore, based on findings of Bernardino-Costa; Borges (2021) and Borges; Bernardino-Costa (2022), this article constitutes an effort to value other types of knowledge and other forms of knowledge production beyond colonial thinking.

Keywords: Decolonial Studies. Affirmative Action. Racialization. Higher Education.

[1] Doutor em Sociologia (Universidade de Brasília). Professor da Universidade de Brasília. E-mail: joazebernardino@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9937-893X.

[2] Graduanda em Sociologia (Universidade de Brasília). E-mail: luizabigonha@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-9217-8251.

* Artigo recebido em 21 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 13 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p113-127

OGUNHÊ
Puro Suco (2020)
A periferia é o terror do plano
A fita é que a cidade é linda
Só que é mais ainda quando nós tamo
Gritando o que acreditamos
Sim, eu vou seguir sonhando
Para que o mal não me pegue
Pra que os olhos não me vejam
Eu estou vestido com as roupas e as armas de Jorge
Para que os inimigos tenham olhos e não me vejam
Tenham braços e não me toquem
Tenham pés, mas não me alcancem
Aperto quem perto se encontra
A cumplicidade nos solta, tamo junto
Os que soma pra sair da bolha
Sempre sabe quem não colabora
Sem pergunta de múltipla escolha
Bora bora, bora agora, mas vamo sem pressa
Meu sorriso agoniza, aterroriza a cisma da má intenção

Introdução

Primeiramente, ao apresentar esta pesquisa, pensamos ser de suma importância declara que uma das autoras deste texto é uma mulher branca, enquanto outro autor é um homem negro. Seria incoerente redigir este trabalho, tão atrelado à questão racial, e não reconhecer o lugar dentro da branquitude que uma das autoras ocupa. Desta forma, busca-se esclarecer de que lugar se fala, uma vez que não há neutralidade possível ao realizar esta pesquisa, qualquer que seja esta. Assim, reconhece-se o lugar de fala dos autores, uma mulher branca e um homem negro, que se debruçam sobre pesquisas de uma mulher negra, uma mulher periférica e uma mulher indígena.

Dito isto, é imperativo reconhecer nossas interlocutoras: Beatriz Ester Mendes Santana, Braulina Baniwa e Gabriela Costa, como coautoras. Graças a estas mulheres foi possível realizar este trabalho. Temos imensa gratidão por nos confiarem e compartilharem seus saberes e percepções, tão ricos e valiosos.

Neste estudo, propõe-se um olhar integral e histórico-culturalmente situado (Vygotski, 1984). Para além de uma percepção dual que enquadra fenômenos complexos em bom ou ruim, feio ou bonito, incompetente e brilhante, eu e **outro**, busca-se apreender as complexidades, sutilezas e tenuidades que permeiam a produção de conhecimento dentro da Universidade de Brasília.

No eixo de produção de conhecimentos foram vistas, nos últimos anos, importantíssimas mudanças tanto na constituição do corpo discente e, em menor medida, do corpo docente. Em relação a estas mudanças, destaca-se, como fator

10.47250/forident.v40n1.p113-127

determinante, a implementação da Lei de Cotas, sancionada em agosto de 2012, que prevê: i) no seu Artigo 1º, a reserva de 50% das vagas para graduação em instituições federais de ensino superior para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ii) das vagas estabelecidas no Artigo 1º, é estabelecido, em parágrafo único, que 50% destas deverão ser reservadas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 salário mínimo per capita (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023) iii) em seu Artigo 3º, que as vagas reservadas deverão ser preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas (PPIQ) e por pessoas com deficiência em proporção igual ou maior à proporção de pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação em que está situada a instituição de ensino, segundo o censo mais recente feito pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

À medida que as políticas de ação afirmativa avançaram, o acesso de pessoas de baixa renda, periféricas, racializadas, oriundas de escolas públicas e com deficiência foi ampliado. A perspectiva de ingressar nas universidades passou a desenhar-se no horizonte destes estudantes, que passaram a colorir e diversificar a universidade branca, cartesiana, inacessível e colonial.

Com esse movimento de dessenhorização (Bernardino-Costa e Borges, 2021; Borges, e Bernardino-Costa, 2022), passam a ser produzidos, no seio do mundo acadêmico, saberes antes postos à margem da universidade. Quando esta deixa de ser a casa-grande e passa a ser atravessada por corpos permeados de subjetividades, marcados por dinâmicas histórico-sociais e acumuladores de vivências e conhecimentos não-hegemônicos. Consequentemente, há um movimento também em outra direção em que a universidade atravessa as cercas do engenho para ver o quilombo, os povos indígenas, a sabedoria ancestral, a cultura tradicional e popular, em toda sua riqueza e potência. Obviamente que o fluxo do movimento de pessoas com trajetórias e experiências de vida não hegemônicas e não privilegiadas (população negra, indígena, quilombola, PCDs etc) é maior e mais notado do que o movimento da universidade em direção a estas populações. Este fluxo inicia um processo lento de transformação na forma de produção de conhecimento, que foi tema da nossa pesquisa.

Abordagens Metodológicas

Após a adoção das primeiras políticas de ação afirmativa no início dos anos 2000, no âmbito da graduação (Cf. Bernardino-Costa, 2023;), e a partir de 2016 no âmbito da pós-graduação (Bernardino-Costa e Borges, 2021; Borges e Bernardino-Costa, 2022; Bernardino-Costa, Borges, Ferreira e Carlos, 2024), evidencia-se

10.47250/forident.v40n1.p113-127

não somente uma mudança demográfica do o corpo estudantil das universidades brasileiras, mas também um processo de diversificação epistêmica na academia, em que as dimensões de raça e gênero passam a desempenhar um papel fundamental na produção do conhecimento. Baseado nas caras teses da geopolítica e corpo-política do conhecimento, estudantes negras e negros, indígenas, quilombolas desenvolvem suas pesquisas e intervenções políticas de uma perspectiva cara ao establishment, a saber de uma perspectiva decolonial (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2019), em que a subjetividade e experiência de vida são levadas em consideração na produção de monografias, dissertações e teses.

Tendo como base a valorização das subjetividades do/a estudante ao produzir conhecimento, assim como observando a importância das vivências e atravessamentos sociais, raciais econômicos e identitários para a trajetória acadêmica do/a estudante, assim como para seus estudos, a pesquisa foi desenvolvida de acordo com uma abordagem de investigação participativa, influenciada por trabalhos de Paulo Freire, sobretudo Pesquisa Participante (1981) e Pedagogia da Autonomia (1996).

Assume-se aqui uma proposta de fazer científico que investiga não objetos de estudo, mas entes afetados/as por uma problemática, que contribuem diretamente com a pesquisa de que participam, com o intuito de, coletivamente, desenvolver ferramentas para que se possa pensar uma universidade plural, democrática, acessível e de qualidade. Pensando que não é possível evitar a interferência da subjetividade do/a pesquisador/a em seu fazer científico, propõe-se um caminho de construção coletiva, uma vez que

> Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (Freire, 1996, p. 86).

Como corpus de nossa pesquisa, foram analisados os seguintes TCCs e suas especificidades: "Saúde Reprodutiva e Gênero: Levantamento Bibliográfico de Produções Sobre Mulheres em Gestação de Alto Risco" de Beatriz Santana; "O desafio sociocultural de mulheres Baniwa na contemporaneidade: análise e reflexão sobre as práticas de saberes indígenas, formação, educação e cuidado com o corpo", de Braulina Baniwa e "Pioneirismo e Memória: Uma Sociobiografia da Socióloga Negra Virgínia Leone Bicudo" de Gabriela da Costa Silva.

Uma vez que este trabalho se baseia no diálogo, cuidado e construção coletiva, foram realizadas entrevistas, para melhor apreender os contextos de cada uma das autoras, assim como a experiência de cada discente dentro da Universidade e suas vivências em um ambiente racialmente diverso. A divulgação dos resultados das mesmas, assim como a identificação de minhas interlocutoras foi

10.47250/forident.v40n1.p113-127

autorizada pelas mesmas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Durante as entrevistas pode-se conhecer sobre o processo de escrita dos trabalhos estudados, assim como referências e epistemologias que fundamentaram os TCCs. Além disso, a partir da valorização do diálogo e de uma ecologia de saberes, foi mantido constante diálogo com as entrevistadas, de forma que estas foram parte ativa da construção da pesquisa.

A experiência vivida das nossas interlocutoras entra como recurso de interpretação da realidade e como repertório para um fazer científico que não se propõe universal, mas histórico-culturalmente situado, em um movimento de ruptura com uma tradição sociológica marcada por uma hierarquia entre o tradicional e o "moderno", o corpo e a alma, o mundo sensível e o mundo inteligível. Em suma, envidamos esforços para reconhecer o valor dos saberes para além do modo de pensar colonial.

"Porque ele também sou eu": estratégias para uma decolonialidade do saber

Ismália
Emicida (2019)
Um dia vai tá nos conforme
Que um diploma é uma alforria
Minha cor não é um uniforme
Hashtags PretoNoTopo, bravo!
80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo
Quem disparou usava farda (mais uma vez)
Quem te acusou, nem lá num tava (banda de espírito de porco)
Porque um corpo preto morto é tipo os hit das parada
Todo mundo vê, mas essa porra não diz nada
Olhei no espelho, Ícaro me encarou
Cuidado, não voa tão perto do Sol
Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei
O abutre quer te ver drogado pra dizer: Ó, num falei?!
No fim das contas é tudo Ismália
(...)
Primeiro, sequestra eles, rouba eles, mente sobre eles
Nega o Deus deles, ofende, separa eles
Se algum sonho ousa correr, cê para ele
E manda eles debater com a bala de vara eles, mano
Infelizmente onde se sente o Sol mais quente

O pensamento cartesiano fundamentou e fundamenta o fazer científico eurocentrado. Para que um conhecimento seja válido, ele deve ser produzido a partir de uma posição de neutralidade, de modo que o sujeito, produtor de conhecimento, observa seu objeto de estudo e, através de uma reflexão interna formula proposições universais e generalizáveis sobre os fenômenos observados. Nesta dinâmica, a experiência vivida é desconsiderada, uma vez que as percepções sensí-

10.47250/forident.v40n1.p113-127

veis estão opostas à "racionalidade". Assim, saberes tradicionais e conhecimentos dissidentes são taxados como inferiores e ultrapassados.

O passado, então, é terra infértil, da qual se deve deslocar radicalmente para, através da razão, obter o progresso. Progresso este que não pertence a nenhuma localização geopolítica, que esquece suas origens, homogêneo e universal.

Propostas como a de Beatriz Santanaem "Saúde Reprodutiva e Gênero: Levantamento Bibliográfico de Produções Sobre Mulheres em Gestação de Alto Risco" indicam uma ruptura com o cânone colonial da academia. Através de produções pautadas no diálogo e não em uma relação hierárquica entre sujeito e objeto, e da valorização da experiência vivida, abrem-se precedentes para a construção de saberes que se situam política e epistemologicamente.

A partir do ingresso de estudantes racializado/as e pertencentes às comunidades tradicionais, muito impulsionado pela política de cotas, ascendem metodologias inclusivas pautadas na empatia, no diálogo e na valorização e acolhimento das emoções dos interlocutores do pesquisador. Aqui, os/as sujeitos/as envolvidos/as na troca de saberes, assim como os/as pesquisadores/as, são também produtores/as de conhecimento.

Beatriz desenvolve sua pesquisa a partir de suas vivências ao longo de seu estágio em um hospital em Santa Maria (Região Administrativa de Brasília), onde atuou na área da maternidade e UTI neonatal. A partir do contato com mulheres gestantes de alto risco, a autora sensibilizou-se a pensar mais profundamente a questão da atenção às mulheres gestantes. Propondo um olhar integral, Santana pensa as diferentes esferas que envolvem a saúde, sobretudo saúde reprodutiva; fatores sociais, culturais, psicológicos, econômicos, étnico-raciais e comportamentais.

Na feitura da pesquisa, a sensibilidade é motor de um fazer científico responsável e dotado de intencionalidade. Como parte da realidade que retrata, a autora é capaz de atingir um nível de compreensão e imersão diferenciado daquele do pesquisador externo. Evidencia-se este caráter a partir de falas da autora como:

> A gente percebe que aquele sujeito, ali não é só um objeto, **ele também sou eu**. Então eu acredito que a gente se reconhece, né? E eu acho que isso foi um dos pontos que me chamou muita atenção quando eu fazia o meu estágio. Porque é uma realidade muito próxima da minha.
> Até então, a gente tem essa ideia de que está tudo certo, está tudo bem, e quando a gente passa a atuar, trabalhar, a gente vê. Não está tudo bem, as pessoas estão numa situação de calamidade. Me chocava muito essa situação em que a pessoa mora duas ruas abaixo da minha e está passando fome, deu entrada no hospital porque estava desnutrida (...)
> Eu acho que essa coisa de trazer o trabalho mais para perto, é mais nesse sentido mesmo, de se reconhecer. É entender que, até pouco tempo atrás, provavelmente, eu estaria nessas estatísticas ou que eu seria esse objeto de

10.47250/forident.v40n1.p113-127

> estudo e agora eu estou analisando ele, mas não de uma maneira a me colocar como superior, mas de maneira a tentar trazer a importância disso ser falado" (Beatriz Santana, entrevista realizada em 2023).

Para pensar o trabalho "Saúde Reprodutiva e Gênero: Levantamento Bibliográfico de Produções Sobre Mulheres em Gestação de Alto Risco", é necessário também considerar a trajetória da autora dentro da universidade. Primeira de seu núcleo familiar a graduar-se, Santana enfrentou desafios para permanecer na Universidade de Brasília. Passando horas de seu dia em transportes públicos, a ex-estudante passava por três ônibus para conseguir chegar à universidade, onde tomava seu café da manhã. O acesso gratuito ao Restaurante Universitário, garantido pelo auxílio estudantil, garantia à Beatriz sua alimentação no período em que permanecia no campus Darcy Ribeiro, geralmente das 8 da manhã às 7 da noite.

Entretanto, as dificuldades para a permanência continuam grandes para os demais estudantes em situação socioeconômica semelhante à de Beatriz Santana, levando muitos à evasão, uma vez que o acesso ao auxílio socioeconômico não é fácil e somente estudantes em situação de grande vulnerabilidade econômica conseguem acessá-lo. Além disso, a burocracia necessária para obter o auxílio muitas vezes priva estudantes de benefícios urgentes, como: a gratuidade do Restaurante Universitário, o auxílio pecúnia ou vaga em moradias estudantis.

Além disso, a impossibilidade de conciliar estudos e trabalho, uma vez que muitos cursos somente são ofertados no período diurno, e as longas horas em transporte público para chegar à universidade ainda privam muitos de permanecerem na graduação.

Pesquisar junto: escuta, conexões e cuidado na antropologia indígena

Fique Viva
Brisa Flow (2018)
Tive que aprender a me amar, ficar de pé
Pra depois aprender a voar, manter a fé
Fico viva mais um dia
Jogo as drogas na pia
Leio antropologia
Lavo meu corpo com sais
Essa terra tem sangue dos ancestrais
Estado de alerta
Fique viva, se prepare
São dias e noites de amor e guerra
Fique viva, fique viva!
A linha de Fronteira se rompeu
Bala trocada, bala achada
Essa bala procura a cor, procura amor

10.47250/forident.v40n1.p113-127

Para pensar transformações na produção de conhecimentos no âmbito da Antropologia, foi escolhido o Trabalho de Conclusão de Curso "O desafio sociocultural de mulheres Baniwa na contemporaneidade : análise e reflexão sobre as práticas de saberes indígenas, formação, educação e cuidado com o corpo", de Braulina Baniwa, antropóloga indígena da Universidade de Brasília.

O texto de Braulina Baniwa aborda as produções de conhecimentos indígenas pensando território, gênero, relações familiares, acesso à educação e direitos dos povos indígenas, apropriando-se de conceitos hegemônicos na antropologia, como a pureza e perigo de Mary Douglas (1966), sem deixar de lado sua carga de saberes tradicionais e a intencionalidade de sua prática de pesquisa.

O texto tem como base a questão das mulheres indígenas e sua relação com seus territórios. Desta forma, é feita uma investigação em relação às dinâmicas de produção de saberes, muito atrelada ao cuidado, afeto e à oralidade e " a importância das mulheres como detentoras do conhecimento milenar de cuidado do corpo, inclusive fora do território." (Baniwa, 2018, p. 9).

Logo na temática do trabalho, já é descolonizada a perspectiva antropológica acerca da temática migração. A percepção da autora sobre território é ponto de partida para a discussão de processos migratórios, levantada no texto. Aqui, território, no contexto dos povos do Alto Rio Negro, articula-se como uma rede tecida por estruturas simbólicas, recursos naturais, produção de saberes, cultura, relações sociais, sistemas de trabalho, espaços físicos, biodiversidade local e uma série de outros aspectos que compõem a realidade de um grupo étnico.

Desta forma, a migração de que Braulina Baniwa fala propõe uma ruptura com o conceito utilitarista de território, à medida que os elementos do mesmo – biodiversidade, ancestralidade, espaço de desenvolvimento do trabalho e cultura e espiritualidade- não se dissociam uns dos outros. Não há relação de hierarquia entre o ser e o espaço, uma vez que estes estabelecem relação dialética, um produzindo o outro.

Ao organizar a discussão sobre territorialidade e espaços vitais para a reprodução da vida material e imaterial de maneira holística, a autora descoloniza a concepção de que o etnógrafo pode se ausentar de sua definição como sujeito, como se houvesse objetividade possível no estudo antropológico e pouco importasse a posição interpretativa do pesquisador.

Braulina se debruça sobre a transformação religiosa da comunidade Baniwa – através do trabalho de missionários que "converteram" os indígenas a católicos ou evangélicos e aponta as consequências da conversão religiosa compulsória para seu povo: "O saber indígena se tornou errado e indesejável, ficou como impuro, antropologicamente falando, para o mundo das mulheres." (p. 71).

10.47250/forident.v40n1.p113-127

A dimensão de gênero também se articula como um pilar central para a discussão acerca da transmissão e produção de conhecimento pelo povo Baniwa. Nessa dinâmica, as mulheres têm papel fundamental de mantenedoras do conhecimento milenar: "Diferentemente de muitos estudiosos que dizem que este é apenas transmitido de forma patrilinear" (Baniwa, 2018, p 10). Evidencia-se uma interseccionalidade na abordagem da questão da saúde. O olhar atento para as múltiplas facetas que permeiam saúde e produção de saberes indígenas, temas intrinsecamente ligados, só é possível a partir do rompimento com a separação ontológica (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2019) em uma decolonialidade do saber.

Quando o pesquisador branco observa através de suas lentes as dinâmicas sociais e epistemológicas de um povo, é muito comum que haja equívocos em sua compreensão dos mesmos. Se o fazer científico do/a pesquisador/a não é pautado no diálogo e na construção coletiva, certamente cairá na objetificação de seus/suas interlocutores/as.

Se o recorte de gênero sobre as relações de cuidado e produção de conhecimento do povo Baniwa for feito a partir de uma perspectiva ocidental e eurocentrada sobre protagonismo feminino, facilmente se chegará à conclusão de que os homens são as figuras centrais nesses processos. A tentativa de propor hierarquias simples para relações sociais complexas gera uma visão determinista sobre estas. Além da complexa organização social dos povos do Alto Rio Negro, onde homens e mulheres realizam papéis distintos, porém indissociáveis e igualmente importantes, há a questão do processo de conversão religiosa destes povos, que muito transformou as dinâmicas sociais.

No entanto, para pensar a questão das missões religiosas em territórios indígenas e seus impactos, deve-se levar em consideração a complexidade do assunto, mantendo em vista que cada etnia, cada clã, e cada indivíduo terá uma percepção distinta e válida deste processo. O que argumentamos neste trabalho é a possibilidade da coexistência de mundos possíveis, de forma a combater a monocultura do saber cristalizada no meio acadêmico.

A presença de pessoas indígenas, negras, e quilombolas na universidade é um avanço, mas insuficiente se estes precisam embranquecer-se para caber nos espaços de produção de conhecimento. Como colocou Braulina Baniwa em nossa entrevista, há muitos obstáculos para a inserção e permanência de estudantes indígenas no meio acadêmico, lhes é esperado que deixem de lado sua cultura e suas tradições, abandonando suas formas tradicionais de saberes para que se insiram no cânone colonial da produção científica:

> O único momento em que a antropologia quase me fez desistir foi um momento em que a gente fez uma nota de repúdio ao departamento de antropologia, que exigia o português técnico para os povos indígenas. A gente se

10.47250/forident.v40n1.p113-127

> sentiu muito discriminado, um racismo, de fato, institucional. Na ciência da antropologia, os povos indígenas nunca exigiram deles aprenderem as línguas para (os antropólogos brancos) adentrarem nos territórios. Isso foi muito colonizador. (...) Foram professores que trabalhavam com os indígenas, e falavam dos indígenas exigindo esse processo (da exigência do português técnico para indígenas na Universidade) (Braulina Baniwa, entrevista realizada em 2023).

Torna-se evidente ao ler produções como a de Braulina Baniwa, a pungente necessidade de transformar a docência, ainda muito branca, cartesiana e colonial. Precisamos ler pessoas negras, quilombolas e indígenas. Mais do que isso, precisamos de pessoas negras, quilombolas, indígenas ensinando e enriquecendo os espaços acadêmicos com suas perspectivas. Para além do tradicional trabalho de campo, onde um homem branco investiga um povo com o qual nunca teve contato, precisamos de mais Braulinas, que produzem ciência a partir de um lugar sensível, da escuta, da familiaridade e ancestralidade.

Memória e afetividade: um fazer científico pautado no cuidado

Identidade
Jorge Aragão (1992)
Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história

Se preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

Seguindo a metodologia de análise de Trabalhos de Conclusão de Curso, foi ainda estudado o texto de Gabriela da Costa Silva, "Pioneirismo e Memória: Uma Sociobiografia da Socióloga Negra Virgínia Leone Bicudo". A autora realiza um resgate da trajetória da socióloga e psicanalista Virgínia Bicudo, mulher negra pioneira nos estudos sobre racismo no campo das ciências sociais do século XX e primeira não médica a ser reconhecida psicanalista no Brasil.

A pesquisa sobre Virgínia veio de um lugar sensível para Gabriela da Costa Silva, que possuía grande admiração pela figura da socióloga, assim como se identificava com diversos aspectos de sua trajetória. Apesar da importância de Bicudo para a sociologia das relações raciais, a autora ainda é pouco incluída em ementas de disciplinas do curso de ciências sociais. Devido a exclusão de autores negros e indígenas da academia, assim como a marginalização de produções de pessoas

10.47250/forident.v40n1.p113-127

negras e indígenas, há uma invisibilização da importância destes para a produção de saberes, inclusive no âmbito das ciências sociais. Como bem coloca a autora:

> Em decorrência deste processo de branqueamento empreendido por editoras e, em última instância, pelos cânones acadêmico-literários, em muitos casos não possamos conhecer ou até mesmo reconhecer os trabalhos e trajetórias de pesquisadores negros, justamente por uma política de exclusão e invisibilização de suas atuações. Ao manter viva toda essa organização, tornou-se um infeliz hábito ouvir de professores a narrativa falaciosa de que não houve pesquisadores negros nas ciências sociais no século XX, fato que corrobora muitas vezes com a falta de conhecimento de pesquisadores ou sua escolha em manter-se inerte as produções negras." (Silva, 2021: p. 46).

A perspectiva de que a trajetória individual e o contexto social do cientista interferem em sua pesquisa é central no trabalho de Gabriela da Costa Silva. Desta forma, a escolha pela feitura de uma sociobiografia possibilita a compreensão da trajetória de Virgínia Bicudo, através do resgate da história de seus familiares, a construção de sua identidade, os desafios que enfrentou enquanto mulher negra e os paralelos entre sua jornada e o surgimento da sociologia brasileira.

Dentro do mito do conhecimento objetivo na sociologia, a produção acadêmica não precisa ter compromisso com um projeto de mundo. Para Gabriela, não há sentido em navegar por esse cânone: "Ainda que haja uma discussão profunda a ser feita no cerne da sociologia e em seus respectivos cânones, aqui pretende-se formular uma narrativa de vida, aqui Virgínia, será a negra vida." (p. 12). A trajetória individual e o trabalho intelectual não podem ser completamente dissociados, uma vez que as subjetividades interferem diretamente no resultado da pesquisa.

A pesquisa que motivou a escrita do TCC da autora partiu de um lugar de identificação com Virgínia. Aqui, a identificação e a experiência sensível são motor de um fazer científico ético e comprometido:

> Eu tinha um vínculo muito grande com ela, porque ela foi uma mulher negra, fruto de uma família inteira. Ela também era do interior de São Paulo, eu sou interseção Brasília São Paulo, e eu pensava assim: nossa história é muito parecida. E eu decidi fazer uma sociobiografia (...)Então eu acho que esse foi um pouco meu encontro... foi muito pessoal assim, tanto que eu acho que depois disso eu parei de acreditar que a gente não mobiliza o que é pessoal e subjetivo na pesquisa." (Gabriela da Costa Silva, entrevista realizada em 2024).

O trabalho de Gabriela da Costa Silva propõe um resgate do passado como estratégia para pensar em futuros possíveis. Rompendo com a oposição entre ancestralidade e futuro, é possível vislumbrar um futuro ancestral (Krenak, 2022). O progresso não é um lugar de distanciamento do passado e da ancestralidade, mas

10.47250/forident.v40n1.p113-127

de busca por formas de produção da realidade pautadas nas figuras, epistemologias e caminhos daqueles que já foram.

O movimento de abraçar uma pesquisa participante pode ser visto como estratégia para confrontar o cânone acadêmico, de modo a rejeitar o modelo de pesquisador/a imparcial e objetivo/a, que sempre foi negado a mulheres, pessoas negras e qualquer sujeito que se situa fora do modelo de corponormatividade. Historicamente, as perspectivas destes corpos marginalizados foram rotuladas como excessivamente informais, quando buscavam produzir conhecimento acessível; contaminadas por subjetividades, pois somente o ponto de vista do homem branco era visto como objetivo; prejudicadas pelo emocional e insuficientemente eruditas, uma vez que suas referências e vivências fugiam do estabelecido pela elite acadêmica.

Considerações finais

A realização de pesquisas voltadas à avaliação da implementação das políticas de ações afirmativas é de grande importância para a luta pelo acesso a instituições públicas de ensino superior. Nesse sentido, os desafios para dessenhorizar a academia (Bernardino-Costa & Borges, 2021; Borges & Bernardino-Costa, 2022) não se encerram com o ingresso.

A diversificação do corpo discente ainda não se refletiu em transformações proporcionais nos componentes curriculares, planos de ensino, metodologia, docentes e autores trazidos para dentro da academia. Nesse sentido, ainda persiste uma força colonizadora nos espaços de produção de conhecimento, impondo-se o embranquecimento e a absorção dos valores coloniais como única possibilidade de humanização para os corpos dissidentes (Fanon, 2008: 107).

As contribuições de nossas interlocutoras, assim como as de todos os estudantes que ingressaram na Universidade por meio da política de cotas, transformaram a realidade do espaço acadêmico. A diversidade epistêmica passa a ser cultivada nos espaços das universidades e as discussões dentro e fora de sala de aula ganham novas perspectivas e, consequentemente, maior profundidade. Observa-se a diversidade epistêmica como fato essencial para a construção de uma universidade de qualidade.

Embora num ritmo aquém do desejado, essa diversidade epistêmica se faz presente nas nossas universidades – mais no corpo discente do que no corpo docente- , uma vez que a política de igualdade racial e diversificação racial ainda não tem se materializado, conforme prevê, por exemplo, a lei de cotas no serviço público (Cf. Mello & Pereira, 2019). Todavia, este lento processo tem sido constatado e percebido por diversos pesquisadores (Bernardino-Costa & Borges, 2021; Borges & Bernardino-Costa, 2022; Bernardino-Costa, 2023).

10.47250/forident.v40n1.p113-127

Importante destacar que o que chamamos aqui de diversidade epistêmica não é uma simples diversidade de corpos nas universidades. Embora inquestionavelmente fundamental a presença de estudantes indígenas, periféricos, negros, quilombolas etc., a mera presença não é suficiente. A presença destes estudantes sem mudar o contexto da conversação, pode ser entendida apenas como uma política de apaziguamento da pressão por uma universidade mais inclusiva. Em outras palavras, pode ser englobada numa lógica do multiculturalismo liberal, em que a presença de corpos negros, indígenas, quilombolas etc. apenas sirva para demonstrar como o capitalismo liberal é positivo, uma vez que populações outrora excluídas, estão sendo contempladas.

A questão política de longo prazo é outra, a saber, a necessidade da diversidade epistêmica vir acompanhada de uma mudança nos termos da conversação, ou seja, que haja uma desestabilização da lógica colonial que ainda está presente nas nossas universidades e na nossa sociedade. Neste sentido, a esperança é que haja múltiplos deslocamentos: deslocamento produzido pelo fluxo da entrada de um corpo estudantil e docente diverso nas universidades e também outros deslocamentos em que os valores e elementos centrais da colonialidade sejam desestabilizados, havendo verdadeiramente uma diversidade epistêmica (Stuart Hall, 2003). É esta diversidade epistêmica radical que foi nomeada em outra ocasião como dessenhorização das universidades (Bernardino-Costa & Borges, 2021; Bernardino-Costa, 2023).

Nesse sentido, é de suma importância o monitoramento, avaliação e fortalecimento das políticas de ações afirmativas, garantindo aos estudantes dos mais diversos contextos o acesso à universidade e a permanência, dignidade, acesso a produções e perspectivas para além do cânone branco e masculino. Vale ressaltar, portanto, a ainda escassa presença de estudantes negros, indígenas, quilombolas, PCDs nos programas de pós-graduação e na docência das universidades brasileiras.

Sendo a Universidade de Brasília uma instituição federal pioneira na implementação de cotas e impulsionadora do debate das ações afirmativas a nível nacional, é de suma importância discutir a promoção da diversidade e inclusão no corpo docente e nos cursos de mestrado, doutorado e especialização. Nesse contexto, a implementação de cotas e criação de vagas adicionais para pesquisadores/as com diferentes trajetórias e experiências de vida representam um grande avanço, gerando o enfrentamento da universidade supostamente asséptica.

A superação da exclusão e marginalização sistemática de corpos só será possível através do debate e ação coletiva, buscando novas referências, realizando uma formação decolonial e agindo contra toda e qualquer forma de opressão. Nesse contexto, espaços como as universidades são lócus privilegiados para a realização de tais discussões e a ação política nesses espaços deve ser defendida.

10.47250/forident.v40n1.p113-127

Referências

BANIWA, Braulina. **O desafio sociocultural de mulheres Baniwa na contemporaneidade**: análise e reflexão sobre as práticas de saberes indígenas, formação, educação e cuidado com o corpo. Brasília: UnB, 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Política afirmativa, democratização do acesso à universidade e propostas de avaliação**. Ciência & Cultura, V. 75, n. 1, p. 1-9, 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze.; BORGES, Antonádia. Um Projeto Decolonial Antirracista: Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade de Brasília. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-18, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.253119 . Acesso em 27 de dezembro de 2024.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia.; FERREIRA, Maria Aparecida Chagas; CARLOS, Gabriella da Conceição. Radiografia das Políticas de Ação Afirmativa na Pós-Graduação das Universidades Federais. Dados: **Revista de Ciências Sociais**, 67 (3), p. 1-48, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/dados.2024.67.3.323. Acesso em 27 de dezembro de 2024.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decoloniaidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BORGES, A; BERNARDINO-COSTA, J. **Dessenhorizar a universidade**: 10 anos da lei 12.711, ação afirmativa e outras experiências . Mana, v. 28, n. 3, p. 1-20, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0400 . Acesso em 27 de dezembro de 2024.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo: ensaio sobre a noção de poluição e tabu**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1985.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. *In*: Brandão, Carlos Rodrigues (Ed.), **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, p. 34-41, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. A questão multicultural. *In*: Liv S. (org.) **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, EdUFMG, p. 51-100, 2003.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MELLO, Luiz. & RESENDE, Ubiratan Pereira de. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatos/as negros/as. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n.1, p. 161-184, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010007. Acesso em 27 de dezembro de 2024.

SANTANA, Beatriz Ester Mendes. **Saúde Reprodutiva e Gênero**: Levantamento Bibliográfico de Produções Sobre Mulheres em Gestação de Alto Risco. UnB, 2023.

10.47250/forident.v40n1.p113-127

SILVA, Gabriela da Costa. **Pioneirismo e Memória**: uma sociobiografia da socióloga negra Virgínia Leone Bicudo. UnB, 2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Discografia

ARAGÃO, Jorge. Identidade. *In*: **Chorando estrelas**. [S.l]: RGE, 1992. LP. Faixa 10. Disponível em: https://youtu.be/FT6txAqRfok?si=BeL0GuzZynXjlK5D. Acesso em 27 de dezembro de 2024.

EMICIDA. Ismália part. Larissa Luz & Fernanda Montenegro. *In*: **AmarElo São Paulo**: Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: https://youtu.be/4pBp8hRmynI?si=99vY2zy-nZohnwfn. Acesso em 27 de dezembro de 2024.

FLOW, Brisa. Fique Viva. *In*: **Selvagem Como o Vento**, São Paulo, independente, 2018. Disponível em: https://youtu.be/wRUzUsTdW0o?si=N7hoZazMFK2N0y4D. Acesso em 27 de dezembro de 2024.

PURO SUCO. Ogunhê Prod. BeatdoMK. *In*: **Ogunhê**. Brasília, independente, 2020. Disponível em: https://youtu.be/GVimTXZ23Xk?si=h9NOExgj_WwDbAHH. Acesso em 27 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p113-127

A dupla ausência da docência feminina negra e os impactos das ações afirmativas em cursos de pós-graduação*

The double black female absence and the impacts of affirmative action in graduate courses

Tainah Mota do Nascimento[1]
Marizete Lucini[2]
Carla Meinerz[3]

Resumo: O artigo problematiza o tema dos impactos das políticas afirmativas de recorte racial na docência experienciada em nível de pós-graduação do Brasil. Objetiva apresentar revisão de literatura resultante de investigação em andamento no âmbito do Doutorado em Educação. Aborda as pedagogias *de* e *em* resistência produzidas pelas *subjetividades desestabilizadoras* de professoras negras frente ao pacto narcísico da branquitude no espaço docente do Ensino Superior, especificamente da pós-graduação, construindo uma triangulação de dados articulada com trajetórias de docentes negras na pós-graduação do Rio Grande do Sul e Sergipe, nos últimos 10 anos, considerando os impactos da década de existência da Lei 12.711/2012. Conclui-se que, no caso da docência na pós-graduação a pouca presença feminina negra, é desafio e limite da implementação das ações afirmativas no Brasil.

Palavras-chave: Doutoras negras. Pós-graduação. Branquitude. Ação-afirmativa.

Abstract: The article problematizes the issue of the impacts of affirmative policies on racial cut inexperienced teaching at the graduate level in Brazil. Aims to present a review of literature resulting from ongoing research in the scope of the Doctorate in Education. It addresses the pedagogies of, and resistance produced by the destabilizing subjectivities of black teachers facing the narcissistic pact of whiteness in the teaching space of Higher Education, specifically University, building a data triangulation articulated with trajectories of black teachers in the graduate school of Rio Grande do Sul and Sergipe, in the last 10 years, considering the impacts of the decade of existence of Law 12.711/2012. It is concluded that, in the case of teaching at graduate school, the low presence of black women is a challenge and a limit to the implementation of affirmative action in Brazil.

Keywords: Black doctors. Postgraduate. Whiteness. Affirmative action.

---

[1] Doutoranda em Educação pela UFRGS, vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Humanidades. Pesquisadora associada à ABPN. Pesquisadora no Grupo de Pesquisas Educação das Relações étnico-Raciais e ações educativas das pessoas negras no Sul: impactos no ensino, pesquisa e extensão e no Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade e Cidadania – UNISINOS. E-mail: tainahmottanascimento@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8327-3930.

[2] Docente no Departamento de Educação da UFS e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Núcleo UFS. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação, História e Interculturalidade desde 2017, orienta pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado nos campos do Ensino de História, da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-Raciais, da Educação Decolonial, da Educação Popular e da Cultura Popular. E-mail: marizete@academico.ufs.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1532-8968.

[3] Docente do Departamento Interdisciplinar do Campus Litoral Norte e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Membro do NEAB/UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisas Educação das Relações étnico-Raciais e ações educativas das pessoas negras no Sul: impactos no ensino, pesquisa e extensão. E-mail: carlameinerz@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9270-8705.

* Artigo recebido em 30 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 19 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p129-143

Sonhamos coisas que existirão, ainda que sempre duvidem: para introduzir

Há sede de verdade,
Esse ardor pelo espaço usurpado
E nervos
sem declinar de qualquer sentimento gentil
salvo a palavra bruta.
Tudo que transporta o ar,
nós revelamos.
Sonhamos coisas que existirão,
ainda que você sempre duvide.

Paulo Colina

O poeta Paulo Colina inspira essa escrita na justa medida em que aposta no sonho mais do que na situação concreta investigada, pois este estudo apresenta os passos iniciais da revisão de literatura realizada no âmbito do Doutorado em Educação[4], acerca da pouca presença de mulheres negras na pós-graduação no Brasil. O estudo se contextualiza numa investigação maior, que aborda as pedagogias *de* e *em* resistência produzidas pelas *subjetividades desestabilizadoras* de professoras negras frente ao pacto narcísico da branquitude no espaço docente do Ensino Superior, especificamente da pós-graduação. Para atingir essa meta maior, produziremos dados que unem as mulheres do Sul e do Nordeste do Brasil, construindo uma triangulação que articula trajetórias de docentes femininas negras na pós-graduação do Rio Grande do Sul e de Sergipe[5], nos últimos 10 anos. Pensamos em tal recorde temporal, considerando os impactos da existência da Lei 12.711/2012, que em agosto de 2022, completou uma década.

Tal inter-relação não significa uma presença aceita, pois, a branquitude e o racismo criam movimentos de expulsão que exigem a luta cotidiana por acesso, permanência, conhecimento e reconhecimento. Mulheres negras, quando em posição de destaque acadêmico, como é o caso desse estudo, precisam de estratégias pessoais e institucionais para ocupar espaços. Tais estratégias levam ao que chamamos de pedagogias *em* e *de* resistência, instituintes de *imagens desestabilizadoras* (Gomes, 2017). Nas palavras de Beatriz Nascimento:

> [...] Esse projeto é difícil. É um desafio. Este desafio, aceitei-o totalmente a partir do momento em que um intelectual branco me disse que era mais preto do que eu. Foi para mim a afirmação mais mistificadora, mais sofisticada e mais desafiadora (Nascimento, 2021, p. 45).

---

[4] Pesquisa é realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

[5] A justificativa pelos dois Estados se dá pela contradição: por um lado, o Rio Grande do Sul, com o menor índice de população negra do país, apresentou, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2016, mais docentes negras do que Sergipe, cuja população negra representa quase que 80%, mas que, não contava com nenhuma professora doutora negra na pós-graduação, de acordo com o Censo.

10.47250/forident.v40n1.p129-143

Um projeto difícil porque a branquitude ressignifica o racismo constantemente, destacadamente no que hoje conceitua-se como racismo institucional (Almeida, 2018). Ressignificação que atua numa espécie de sabotagem das políticas públicas conquistadas no âmbito do combate ao racismo, principalmente no campo da reparação pretendida com as ações afirmativas. Essas, as entendemos como resultantes de movimentos consolidados historicamente, através das demandas sociais forjadas por mãos negras organizadas em movimentos sociais articulados de forma global, a partir do final do século XX. Suas representações foram determinantes no Programa de Ações da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida em 2001 pela Organização das Nações Unidas. As ações afirmativas, apesar dos enfrentamentos necessários para sua permanência, rompem com o acordo tácito da branquitude de se manter em espaços de poder nas estruturas econômicas e instituições políticas ou sociais.

Nesse contexto, a branquitude é caracterizada como um lugar de privilégio racial, econômico, político, onde a racialidade não é nomeada como tal, carrega valores e experiências que acabam pautando e definindo a sociedade e suas instituições. Se mostra então, como uma posição em que os sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que tange ao acesso a recursos simbólicos e materiais, fabricados intencionalmente pelo imperialismo e colonialismo e que permanecem preservados na contemporaneidade (Shucman, 2015).

Na manutenção dos privilégios da branquitude, atua um acordo tácito que se sustenta, entre outros mecanismos, no pacto narcísico, como definido por Bento (2002), que implica na negação do racismo, objetivando a manutenção dos privilégios raciais das pessoas brancas. Assim, a presença de docentes negras na pós-graduação fulgura como *subjetividades desestabilizadoras*, justamente aquelas que se fazem "[...] na passagem da situação atual e real para o possível e necessário" (GOMES, 2017, p. 125), ou para o sonho como nos suscita o poeta.

Por *subjetividade desestabilizadora*, na esteira de Gomes (2017), compreendemos como aquela que difere e se opõe radicalmente da simplificada, pois desvia do conformismo frente ao racismo para a "[...] subversão, superação do mesmo e para a construção de políticas de igualdade racial". (Gomes, 2017, p. 130). Nessa perspectiva, objetiva-se identificar em que medida a subjetividade desestabilizadora de professoras negras possibilita a construção de um projeto educativo emancipatório, fundamentando-se na recuperação da nossa capacidade de indignação frente ao racismo.

Uma hipótese balizada no processo investigativo trata do fato de que a presença de mulheres negras em espaços de docência/pesquisa na pós-graduação, como ato em si, gera *imagens desestabilizadoras* no campo acadêmico marcado pela bran-

10.47250/forident.v40n1.p129-143

quitude. Igualmente destaca-se como hipótese coadunada à observação da falta de equidade racial nesse espaço de poder intelectual que é a pós-graduação, onde uma dupla ausência é reafirmada: a de gênero – feminino, e a de raça/cor – negra.

Existências categorizadas na ausência: professoras negras na pós-graduação brasileira

> Do vazio surge a energia que dá sustento e impulsiona a existência, fluindo dos contrastes entre a alegria de viver e o dilaceramento de ter o direito à vida de cidadão negado. Energia que impulsiona na busca de conhecer o passado africano antes da escravidão, no esforço para mudar a condição do presente de marginalização e construir o futuro em real libertação. Estamos sempre nos movimentando [...].
> (Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva)

No intuito de encontrar produções acadêmicas que reflitam sobre a docência feminina negra na pós-graduação, percorremos os repositórios digitais, especificamente Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Portal Google Acadêmico, a partir dos indexadores "*professoras negras na pós-graduação*" e "*doutoras negras*". Após uma leitura inicial dos resultados, que contemplaram mais o indexador *"professoras negras"*, constatou-se que boa parte das pesquisas abordavam a docência negra na educação básica e os trabalhos a respeito do ensino superior, não indicando a pós-graduação como lócus de pesquisa.

Registramos que 9 publicações foram localizadas no período dos últimos dez anos e demonstram se aproximar das intenções de pesquisa do projeto de tese, na medida em que abordam a inserção de professoras negras doutoras no Ensino Superior brasileiro[6]. Convém sublinhar que duas destas publicações, não possuem a divulgação autorizada, mas foi possível solicitar acesso a uma delas, a dissertação de Letícia Laureano dos Santos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas/RS[7].

O primeiro trabalho que acessamos, propôs-se a compreender o processo de construção das identidades docentes negras através das histórias de vida e influências da educação de pessoas negras doutoras que hoje são referências para as discussões étnico-raciais no Brasil, de autoria da pesquisadora Maria da Conceição dos Reis. É uma Tese de Doutorado, defendida em 2012 no Programa de

[6] Na exposição do conteúdo dos trabalhos encontrados, optamos por comentar os resultados por ano de publicação, desconsiderando o tipo da publicação, pois todos os trabalhos resultam de pesquisas realizadas e contribuem sobremaneira com as reflexões de nossa proposta de pesquisa.

[7] O responsável pelo Repositório Institucional, ao compartilhar o trabalho via e-mail, informou da possibilidade de consultar, citar e referenciar a obra, mas solicitou o não compartilhamento do documento.

10.47250/forident.v40n1.p129-143

Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco sob o título *Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil*, que objetivou analisar como a afirmação política de pessoas negras doutoras foi consolidada e contribuiu para ressignificar e fortalecer a vida da população negra.

Machismo e racismo, sobretudo no âmbito da pós-graduação, delineiam e influenciam o desemprenho acadêmico e a empregabilidade de mulheres negras. Reis (2012), através da história oral, enquanto caminho metodológico percorrido ao encontro de memórias e histórias, individuais e coletivas, demonstrou que o acesso ao curso de doutorado no Brasil também tem cor, mas que a despeito dos obstáculos, foi possível encontrar pessoas que além de ultrapassar as disparidades de acesso à educação e sucesso escolar, ainda se tornaram referência nos estudos da temática étnico-racial.

Nas indicações das entrevistas por Reis (2012), vislumbramos indícios do que denominamos como *imagens desestabilizadoras*, conceito que possibilita o desenvolvimento de uma postura de inconformismo, uma certa capacidade de indignação capaz de confrontar os modelos hegemônicos de produção de conhecimentos, fazendo com que possa emergir uma forma mais igualitária de apreender o mundo e um outro tipo de relacionamento entre saberes e epistemologias que contemplam a diversidade dos grupos sociais (Gomes, 2017).

Com um título carregado de intensidade e simbologia, inserido no debate de experiências na docência negra, a tese *Docência negra em Pelotas: um constante reinterpretar de silêncios*, de Olga Maria Lima Pereira, defendida em 2014, buscou, através das vozes presentes no discurso de docentes negros e negras de diversas redes de ensino de Pelotas/RS, desvelar as estratégias utilizadas pelo discurso do silenciamento que persiste em defender a ideia de igualdade de condições entre as pessoas independentemente da cor da pele.

Além de demonstrar como os docentes participantes da pesquisa estão reagindo para quebrar o silêncio que permanece submetendo-os a situações embaraçosas, contribuir para a construção de um novo olhar a respeito do preconceito racial na cidade de Pelotas, foi objetivo central da pesquisa. Os depoimentos examinados pela autora evidenciaram o quanto os professores negros de Pelotas sofreram e continuam sofrendo constrangimentos advindos da cor de sua pele. O estudo demonstrou também que a luta cotidiana desses docentes contra o racismo persiste e é nesse sentido que o trabalho se mostra como uma forma de luta "[...] pela quebra do silêncio que persiste em anular o papel do negro na história". (Pereira, 2014, p. 21).

Em termos epistemológicos e metodológicos, Pereira (2014) ressalta a urgência de reelaborarmos através de novos objetos e métodos, as ações relacionadas à construção da população negra brasileira, principalmente no que se refere à educação, esfera que historicamente excluiu essa significativa parcela da sociedade.

10.47250/forident.v40n1.p129-143

Em um artigo publicado em 2015, mobilizando produções sociológicas sobre a relação entre raça, ascensão social e educação, adotando a história oral enquanto estratégia metodológica, Arilda Arboleya, Fernando Ciello e Simone Meucci, analisaram trajetórias de dois docentes negros e uma docente negra de universidades públicas brasileiras, suas estratégias e caminhos encontrados para enfrentar condições institucionalizadas de preconceito.

O texto, *"Educação para uma vida melhor": trajetórias sociais de docentes negros*, inicia demarcando que apesar de a população brasileira ser majoritariamente negra, as universidades ainda são um ambiente essencialmente branco, fato que evidencia as barreiras estruturais e simbólicas que lardeiam a trajetória educacional de negras e negros, "[...] suas oportunidades de acesso à educação de qualidade, bem como as representações sociais do campo de possibilidades daqueles que ascendem num mundo branco" (Arboleya; Ciello; Meucci, 2015, p. 884).

As trajetórias abordadas no estudo, evidenciaram não apenas a marca da "[...] engenharia histórica de exclusão racial na sociedade brasileira, mas também os marcadores sociais que promovem uma diferenciação nos moldes de ascensão de pessoas negras em diferentes ambientes" (Arboleya; Ciello; Meucci, 2015, p. 908). Apesar de o número de casos analisados na pesquisa e a profundidade da análise sejam de certa forma limitados, eles possibilitam capturar as percepções sobre os dilemas sociais brasileiros intrínsecos às questões raciais, fornecendo elementos para reflexões a respeito do ambiente social intelectual onde tais trajetórias se constituem, "[...] expondo processos coletivos que integram o mosaico social contemporâneo, as linhas de sua compreensão e suas implicações". (Arboleya; Ciello; Meucci, 2015, p. 908).

A tese de Maria Simone Euclides, intitulada *Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas,* foi defendida em 2017, no Programa de Pós-graduação brasileira da Universidade Federal do Ceará, objetivou analisar a trajetória profissional de docentes negras e doutoras atuantes em universidades públicas do Ceará, buscando compreender se o racismo institucional e gênero interferem em suas trajetórias profissionais, e quais os desafios foram encontrados para se legitimarem no âmbito acadêmico e científico. Baseada em narrativas de nove professoras, a pesquisadora apresentou suas trajetórias, conquistas e desafios, apontando e denunciando as múltiplas facetas nas quais o racismo, preconceito e a discriminação racial transversalizam as trajetórias profissionais, seja no âmbito institucional ou nas relações interpessoais.

Euclides (2017) sustenta que apesar de tudo, a presença de docentes negras nesta academia branca, reelabora os cânones científicos, transformando este, em um espaço de afirmação e reconhecimento, o que dialoga com a nossa ideia de *desestabilização* elaborada pelas subjetividades de professoras negras na pós-gra-

10.47250/forident.v40n1.p129-143

duação, que reconhece a pluralidade de saberes e epistemologias, pois estando nas universidades, as docentes realizam um trabalho onde o individual é o coletivo, dentro de uma perspectiva de escolarização e educação antirracista.

A pesquisa de Euclides (2017), é uma referência pertinente para esse estudo, uma vez que contemplou narrativas de professoras negras acerca de suas trajetórias profissionais bem como conquistas e desafios vivenciados ao longo de suas respectivas travessias.

No decorrer da análise da empiria, a pesquisadora observou que o fato de as professoras ocuparem determinadas posições de prestígio no mercado de trabalho, não as isentou de sofrerem as mesmas violências vivenciadas pela maioria das mulheres negras que vivem na invisibilidade. Uma das docentes entrevistadas destacou que "[...] o racismo continua a existir mesmo que eu tenha uma ascensão social. Ascensão social não protege contra ao racismo" (Luiza Mahin, 2015).

Complementarmente às reflexões sobre a presença de professoras negras no corpo docente universitário, Azânia Mahian Romão Nogueira, em artigo publicado nos Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11, realizado em 2017 em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, objetivou saber quantas são e onde estão as professoras negras da Universidade Federal de Santa Catarina. Intitulado *O lugar das professoras negras na Universidade de Santa Catarina*, o texto ressalta a inexistência de dados específicos sobre mulheres negras no corpo docente do Ensino Superior. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), lócus da análise, dispunha apenas de dados referentes ao gênero e não a raça do corpo docente, contudo, a pesquisadora pode observar que professoras negras se concentravam nos cursos historicamente associados com a função social na sociedade patriarcal, do zelo e cuidado, como Letras e Pedagogia, mas também existem aquelas inseridas em espaços dominados por homens, como Física e Bioquímica.

Em um levantamento preliminar, mesmo sem os dados oficiais do número de professoras negras da UFSC, considerando o percentual de mulheres no estado de Santa Catarina (7,4%), Nogueira (2017) aponta que o número de professoras negras presentes na UFSC "[...] dificilmente alcançaria as 145 vagas necessárias para atingir a mesma proporção". (Nogueira, 2017, p. 09).

As ações afirmativas, salienta a autora, eram restritas ao acesso para a graduação e o concurso público para docentes na UFSC não contava com nenhum tipo de ação afirmativa e reserva de vagas para negras (os). Apesar de a lei que reserva 20% das vagas para negras (os) nos concursos públicos federais, ser um mecanismo importante para ampliar o número de docentes negras no país, Nogueira (2017) frisa que para além de possibilitar a presença de docentes negras em espaços científicos, a transformação desses espaços é essencial.

10.47250/forident.v40n1.p129-143

Publicado no mesmo evento, há ainda o artigo Angela Cristina Cardoso de Brito, *Professoras negras na Universidade Federal da Bahia – UFBA: cor, status e desempenho*, que apresenta o processo de inserção das mulheres negras na docência do Ensino Superior na Universidade Federal da Bahia (UFBA). A pesquisa exploratória e documental, realizada nos currículos lattes, contatos telefônicos, e-mails e acesso a sites, apresentou dados parciais coletados dos cursos de Ciências Sociais, Direito, Filosofia, Geografia, História, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social e mapeou 400 docentes brancas (os) e negras (os). Deste número, foram identificadas (os) 158 professores negros e somente 20 professoras negras. Nos cursos de Geografia, Filosofia e Ciências Sociais, de acordo com a autora, não havia docente negra.

Para Brito (2017), considerando as diversas áreas de produção de conhecimento, as trajetórias e a inserção de mulheres negras na docência no Ensino Superior não vêm sendo problematizada em termos de políticas educacionais equânimes. A pesquisa ressalta que ainda que seja possível observar a presença de negras e negros no ensino universitário e na docência no Ensino Superior, ainda pouco se sabe a respeito da inserção, participação e permanência da população negra nessa esfera.

O mapeamento realizado e as reflexões tecidas pela autora, indicam que "[...] o fosso é grande no que se refere às mulheres negras, em todos os cursos, com exceção dos cursos de pedagogia e de Serviço Social, as professoras negras ainda estão em desvantagem". (Brito, 2017, p. 10).

Mapeando as possibilidades e fragilidades das ações-afirmativas em concursos públicos federais para docentes negras (os), Luiz Mello e Ubiratan Pereira Resende(2020), produziram uma análise acerca dos processos de implementação da reserva de vagas para candidatas (os) negras (os) nos concursos da carreira de magistério superior de 63 universidades federais das cinco regiões do Brasil, no período de 9 de junho de 2014 a 31 de dezembro de 2018, com base na Lei 12.990 de 2014, que reserva 20% das vagas de concursos públicos federais para candidatas (os) negras (os). Nos editais mapeados por Mello e Resende (2020), foi possível constatar que o percentual legal de 20% de reservada de vagas para a população negra está longe de ser atingido.

Vale lembrar que as ações-afirmativas em concursos públicos federais, decorrem diretamente do Estatuto da Igualdade Racial, que ainda enquanto Projeto de Lei propunha a reserva de vagas no serviço público para a população negra, o que acabou se diluindo no decorrer no processo de aprovação da Lei no Poder Legislativo[8]. (Ferreira, 2016; Caetano, 2017; Rodrigues, 2017).

8 Muitas discussões relacionadas as ações-afirmativas no serviço público foram travadas no Congresso Nacional e nesse sentido, destacamos o pioneirismo de Abdias do Nascimento, que em 1983, quando era então deputado federal, apresentou o Projeto de Lei nº 1.332, que propunha a reserva de 40% das vagas para a população negra na Administração Federal, considerando o censo demográfico do IBGE de 1980, que registrou 44,34% de negros e negras no Brasil. O projeto, entretanto, foi arquivado em 1987 sem conclusão. Em 1997, Abdias, como senador da república, propôs novamente a iniciativa, sob o Projeto de Lei do Senado nº 75/1997, considerado pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) inconstitucional.

10.47250/forident.v40n1.p129-143

O artigo *Professoras universitárias negras rompendo a fronteira da invisibilidade,* de Cristiane Barbosa Soares e Fabiane da Silva, publicado nos anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidades e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade, realizado em 2018, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no litoral sul do estado do Rio Grande do Sul, intencionou visibilizar o número de professoras negras do Ensino Superior dos *campi* da fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), quantificando o número de docentes dos *campis* de Alegrete, Itaqui, São Borja e Uruguaiana, através de dados disponibilizados no site da universidade.

Num quadro de 434 docentes, o mapeamento inicial identificou que apenas 2,3% do corpo docente é composto por professoras negras, confirmando a hipótese de que "[...] o campo acadêmico ainda constitui-se como um espaço privilegiado, e, tal privilégio masculino e branco é defendido pelos sujeitos que atuam nesses espaços". (Soares; Silva, 2018, p. 05). Através de políticas e estratégias disfarçadas de cânones acadêmicos, esses espaços criam instrumentos que beneficiam sujeitos considerados *adequados* para ocupar esses espaços.

Portanto, a presença de professoras negras, na docência do Ensino Superior e da pós-graduação, representa uma forma de *transgredir* as barreiras estruturais e institucionais, até mesmo as simbólicas e *invisíveis*, impostas pelas naturalizações históricas (Soares; Silva, 2018).

Defendida em 2019, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a dissertação de Tatiane da Conceição Carneiro, analisou a trajetórias profissional de mulheres negras professoras doutoras que atuam na pós-graduação de universidade públicas do Rio de Janeiro. Sob o título *Mulheres Negras Professoras Doutoras inseridas nos Cursos de Pós-Graduação em Educação e Relações Raciais: um olhar sobre o racismo institucional*, a pesquisa objetivou, através de entrevistas semiestruturadas, compreender a dinâmica do racismo das instituições de ensino, dialogando com as professoras negras doutoras no intuito de identificar quais os desafios encontrados por elas na docência da pós-graduação.

Carneiro (2019) buscou destacar a relevância das trajetórias de professoras negras no campo das pesquisas institucionais, investigando o perfil de docentes negras que atuam em cursos de pós-graduação em Educação e em Relações Raciais, resgatando um pouco das trajetórias percorridas até à docência, identificando na trajetória acadêmica e profissional, os preconceitos, discriminações, conflitos, dificuldades e conquistas nas relações entre trabalhos e vida familiar.

10.47250/forident.v40n1.p129-143

A pesquisadora entrevistou quatro professoras e apontou a existência de "[...] uma sub-representação das mulheres negras, atuando como docentes nos cursos de pós-graduação nas universidades públicas no estado do Rio de Janeiro". (Carneiro, 2019, p. 23). Para evidenciar os caminhos e descaminhos ao longo das travessias das docentes entrevistadas, Carneiro (2019) realizou um levantamento de suas produções científicas por meio da Plataforma Lattes.

Os dados desse levantamento mostraram que das quatro docentes, em decorrências de dificuldades enfrentadas, apenas duas tiveram a oportunidade de cursar Graduação e Pós-graduação de forma linear e todas tiveram que, por algum motivo, descontinuar os estudos em algum momento de suas carreiras.

Além disso, Carneiro (2019) ressalta que boa parte das professoras negras, permanecem enfrentando dificuldades para acessar o espaço da docência no Ensino Superior e na Pós-graduação e quando conseguem, já estão com idade considerada *avançada*. As trajetórias analisadas pela pesquisadora foram marcadas por inúmeras dificuldades e situações adversas para ascensão profissional e social.

Contudo, a pesquisa além de evidenciar os caminhos e descaminhos, se propôs a enfatizar as lutas travadas pelas docentes, visibilizando o protagonismo de professoras negras na produção de conhecimento científico, estratégias que também serão mapeadas em nossa pesquisa, pois o conhecimento científico é uma estratégia e as professoras negras, ao ocuparem espaços ainda hegemonicamente brancos e masculinos, como a pós-graduação, vêm derrubando barreiras impostas para o reconhecimento de seus trabalhos como pesquisadoras.

A dissertação de Edicleia Lima de Oliveira, defendida em 2020 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, evidencia o triangulamento do mapeamento de docentes negras atuantes em cinco Universidades Federais do Centro-oeste brasileiro, com entrevistas semiestruturadas de sete professoras negras que atuam na Educação Superior e análise de conteúdo. A autora da perspectiva de que algumas mulheres negras vêm rompendo com as dificuldades impostas a elas e conquistando espaços que há muito tempo lhes foram negados.

Oliveira (2020) destaca que a presença das mulheres negras na docência da educação superior é um avanço e que suas trajetórias são profundamente marcadas pelo racismo e pela discriminação, por parte de alunos (as), colegas de trabalho e até mesmo da gestão. As professoras que colaboraram com a pesquisa, apontaram que suas capacidades intelectuais são sempre colocadas em xeque, fazendo com que tenham que provar a todo tempo que são capazes de exercer suas funções, ou seja, suas presenças *desestabilizadoras* mobilizam uma certa *visibilização perversa*.

A dissertação de Monique Karine Gomes, defendida em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, não possui autorização para divulgação. É possível acessar apenas o resumo, que infor-

10.47250/forident.v40n1.p129-143

ma que a pesquisa foi realizada com apoio do CNPq e objetivou analisar narrativas de mulheres negras, mestras e doutoras em Educação, os contextos de escolha da profissão e continuidade na docência.

O foco da análise foi a influência das relações entre raça e gênero na docência, com a pesquisa narrativa como metodologia, compreendida enquanto um caminho para o entendimento das experiências de cinco professoras negras. Os resultados da pesquisa indicam que a significação das experiências das docentes é permeada pela reflexão das relações étnico-raciais e de gênero durante seus percursos formativos (Gomes, 2021).

Defendida em novembro de 2021, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas, a dissertação de Letícia Laureano dos Santos, debruçou-se nas histórias de vida de cinco professoras negras que atuam em programas de Pós-graduação de cinco regiões do Brasil.

A partir do lócus de enunciação, as narrativas das mulheres negras que compõem a pesquisa, são compreendidas como "[...] um privilégio epistemológico onde também se elabora um pensamento fronteiriço a partir de uma perspectiva não hegemônica". (Santos, 2021, p. 73).

O processo de análise das narrativas, de acordo com Santos (2021), revelou uma dinâmica em comum entre mulheres e homens marcadas (os) pela diáspora, o que de certa forma, contribui para visibilizar o protagonismo, sobretudo, de professoras negras, que mesmo diante da negação do racismo, constroem e apontam caminhos para elaboração de outras possibilidades de existência, diversas e únicas.

Possíveis considerações finais

> Este trabalho é um espaço para performar a subjetividade, para reconhecer mulheres negras, em particular, e pessoas negras em geral, como sujeitos desta sociedade – em todos os sentidos reais da palavra.
> Metodologicamente, este estudo buscar entender, reconstruir e recuperar experiências de mulheres negras com o racismo em uma sociedade branca patriarcal [...].
>
> (Grada Kilomba)

Essa breve revisão de literatura, possibilitou observar algumas questões que consideramos caminhos comuns com nossas abordagens teórico-metodológicas e algumas considerações que podemos avançar a partir e em diálogo com essas produções que se relacionam com o desenvolvimento de referencial acerca do conceito de identidade, história oral e entrevistas como método, uma vez que as reflexões tecidas correspondem a um recorte da revisão de literatura de uma pesquisa de doutoramento em Educação, que se debruça sobre as pedagogias *de*

10.47250/forident.v40n1.p129-143

e *em* resistência produzidas pelas *subjetividades desestabilizadoras* de professoras negras frente ao pacto narcísico da branquitude no espaço docente do Ensino Superior, especificamente da pós-graduação brasileira. Nessa revisão, as hipóteses foram consolidadas, bem como é possível reafirmar a dupla ausência de docentes negras nos espaços de pós-graduação.

As ações-afirmativas surgem como estratégia para promover a equidade racial e reafirmar a presença fundante das pessoas e comunidades negras na história da construção da nação e do povo brasileiro. Suas mãos negras são responsáveis pela riqueza do país, do ponto de vista econômico, intelectual, cultural e científico. Para reafirmar sua presença é preciso romper com as ausências percebidas pela revisão de literatura aqui sistematizada.

As instituições de Ensino Superior têm sido estruturadas com o conhecimento sendo utilizado em prol da manutenção da *supremacia branca* e em outras formas de dominação, o que nos obrigada, de certa forma, a "[...] enfrentar a realidade de que a educação não é um processo neutro" (hooks, 2019, p. 142).

Buscar as diversas estratégias elaboradas pelas docentes negras é parte de nossos objetivos investigativos, por isso seguimos com duas considerações que nos levam a avançar na mobilização de dois conceitos para desenvolvimento da pesquisa a partir da revisão. A primeira delas é compreender como operam as *imagens desestabilizadoras*. Na produção de Reis (2012) consideramos a construção de redes de pertencimento ou de uma espécie de teia de interdependência construída entre os sujeitos, uma estratégia de operar através de "[...] uma prática educativa que contemple a educação como um direito garantido para a formação de homens e mulheres de várias etnias, classes sociais, culturas, religiões, ou quaisquer outros aspectos que os diferenciam dos outros" (Reis, 2012, p. 161).

Uma das hipóteses que levantamos nesse momento, a de que criar redes entre os pares, entre pessoas negras, parece ser uma estratégia que pode estar vinculada a construção de imagens, presenças ou ainda *subjetividades desestabilizadoras*. Por fim, interessa identificar e compreender também como as docentes negras experimentam a *visibilidade perversa*. Na pesquisa de Pereira (2014) observamos e destacamos como os (as) docentes participantes do estudo reagiram para quebrar o silêncio que os submete a situações embaraçosas, que estratégias usaram, mas sobretudo que situações embaraçosas podem ser elencadas como próprias de uma visibilização perversa de suas ações acadêmicas.

Isso nos inspira a buscar estratégias de superação e evidências de ações de visibilidade perversa, próprias do racismo institucional ou melhor dizendo, da lógica da *supremacia branca*, que utiliza o conhecimento para reforçar e perpetuar a dominação, o que acaba por minar a ideia de liberdade acadêmica, mas é importante lembrar que

10.47250/forident.v40n1.p129-143

> Nós também temos sido seduzidos pela falsa hipótese de que o objetivo da liberdade acadêmica é melhor cumprido por posturas de neutralidade política, por métodos de ensino que contradizem a realidade de que nossa própria escolha de tema, modo e estilo de representação incorpora significados ideológicos e políticos. [...] Isso é extremamente trágico. Tal comportamento não atende de modo algum ao interesse da liberdade acadêmica (hooks, 2019, p. 143-144).

Tais posturas apenas corroboram para a construção e perpetuação de uma realidade social onde triunfa a condescendência a uma norma de representação racista, masculina e branca, onde a diversidade e a diferença são constantemente atacadas e seu lugar e valores são negados. A liberdade acadêmica só é completamente realizada quando há diversidade de perspectiva intelectual e de representação. O racismo e suas consequências nefastas comprometem a realização desse ideal (hooks, 2019). Portanto, buscando não nos tornar cúmplices na perpetuação da dominação racial, valorizando a liberdade acadêmica, avançaremos trabalhando incessantemente para mapear e colaborar com a construção de redes de aprendizagem onde o exercício intelectual não seja balizado pela *supremacia ãobranca*.

Referências

ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. "Educação para uma vida melhor": trajetórias sociais de docentes negros. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 882-914. out./dez., 2015.

BENTO, Maria Aparecida Santos. **Pactos narcísicos no racismo**: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento Humano. São Paulo, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 18 ago. 2022.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

BRITO, Angela Cristina Cardoso de. Professoras negras na Universidade Federal da Bahia – UFBA: cor, status e desempenho. **Anais Eletrônicos**, Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, Florianópolis, 2017.

CAETANO, Lázaro Danilo de Araújo. **Ativismo institucional em torno dos instrumentos de ação pública**: os critérios de inclusão racial no serviço público federal. 2017. 87f. Monografia (Curso de Gestão de Políticas Públicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CARNEIRO, Tatiane da Conceição. **Mulheres Negras Professoras Doutoras inseridas nos Cursos de Pós-Graduação em Educação e Relações Raciais**: um olhar sobre o racismo institucional. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação,

10.47250/forident.v40n1.p129-143

Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: www.aguaforte.com/antropologia/educarparaque.html. Acesso em:10 mar. 2021.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias**: desafios e conquistas. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em História) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2017.

FERREIRA, Gianmarco Loures. **Sub-representação legal nas ações afirmativas**: a lei de cotas nos concursos públicos. 2016. 222f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GOMES, Monique Karine. **Docentes negras, mestras e doutoras em educação:** vozes erguidas, experiências narradas. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação – episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan Pereira de. Concursos públicos federais para docentes e ações afirmativas para candidatos negros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 8-28, jan./mar., 2020.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Por uma história do homem negro. *In*: RATTS, Alex. **Uma História Feita por Mãos Negras**. São Paulo: Zahar, 2021.

NOGUEIRA, Azânia Maria Romão. O lugar das professoras negras na Universidade Federal de Santa Catarina. **Anais Eletrônicos**, Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. Florianópolis, 2017.

OLIVEIRA, Edicleia Lima de. **Trajetórias e Identidades de Docentes Negras na Educação Superior**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

PEREIRA, Olga Maria Lima. **Docência negra em pelotas**: um constante reinterpretar de silêncios. Tese (Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, 2014.

REIS, Maria da Conceição. Educação, identidade e histórias de vidas de pessoas negras do Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

RODRIGUES, Lilian Segnini. **Políticas públicas no combate à desigualdade racial**: uma análise da implementação da Lei nº 12.990/2014 em uma Instituição Federal de Ensino Superior. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

10.47250/forident.v40n1.p129-143

SANTOS, Letícia Laureano dos. **Trilhando caminhos, semeando (re)encontros:** professoras negras em programas de pós-graduação. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade La Salle, 2021.

SILVA, Maria de Lourdes. **Enfrentamento ao racismo e discriminações na educação superior:** experiências de mulheres negras na construção a carreira docente. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7020. Acesso em: 20 mai. 2022.

SILVA, Maria Nilza da. A mulher negra. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 22, mar., 2010. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/022/22csilva.htm. Acesso em: 18 mai. 2022.

SOARES, Cristiane Barbosa; SILVA, Fabiane Ferreira da. Professoras universitárias negras rompendo a fronteira da invisibilidade. **Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade** – III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018.

10.47250/forident.v40n1.p129-143

R-existencia e cura em território aquilombado: O covid nos fez repensar nossas relações[1]*

R-existence and healing in quilombo territory: COVID made us rethink our relationships

Katucha Bento[2]
Aline Penha do Nascimento[3]

Resumo: A Comunidade Ylê Asé de Yansã, em Araras (SP), é um território ancestral, aquilombado e sagrado do Candomblé Jejê-Nagô. O texto explora práticas de existência e cura no Ylê, destacando os impactos do distanciamento social na pandemia de COVID-19 e situando a comunidade como espaço de resistência e cuidado coletivo. A cosmopercepção, conceito de Oyèrónkẹ Oyěwùmí, guia a análise ao enfatizar o lema comunitário "respeito à vida", que conecta territorialidade, epistemologia e vida, unindo terra, espiritualidade e solidariedade. O Ylê desafia conceitos coloniais hegemônicos de "humano", valorizando ancestralidade e relações com o território. Suas práticas não apenas resistem à colonialidade, mas propõem modos autônomos de viver e r-existir. Essa reflexão conjunta com narrativas das pessoas da comunidade evidencia o trabalho de sonhar como uma prática transformadora que abre caminhos para modos alternativos de existir. Assim, o Ylê fortalece lutas por soberania alimentar e territorial, reafirmando autodeterminação e cuidado como pilares de novos afrofuturos.

Palavras-chave: Ylê Asé de Yansã. Quilombo. Cosmopercepção. R-existência. Afrocentrismo.

Abstract: The Ylê Asé de Yansã Community, located in Araras (SP), is an ancestral, quilombola, and sacred territory of the Jejê-Nagô branch of Candomblé. This text explores practices of existence and healing within the Ylê, highlighting the impacts of social distancing during the COVID-19 pandemic and positioning the community as a space of resistance and collective care. Cosmoperception, a concept developed by Oyèrónkẹ Oyěwùmí, guides the analysis by emphasising the community's motto, "respect for life," which connects territoriality, epistemology, and life, bringing together land, spirituality, and solidarity. The Ylê challenges hegemonic colonial concepts of "humanity," valuing ancestry and relationships with the territory. Its practices not only resist coloniality but also propose autonomous ways of living and re-existing. This reflection, combined with narratives from community members, highlights dreaming as a transformative practice that opens pathways to alternative modes of existence. Thus,

---

[1] Este texto é o resultado do projeto chamado "R-Existence and Healing in Brazilian rural community: Weaving solidarity during the pandemic", com Dra Katucha Bento como Investigadora Principal (PI) e financiado pelo UKRI Economic and Social Research Council (ESRC Impact Accelerator Grant Scheme) a partir da Universidade de Edimburgo.

[2] Doutora Katucha Bento é professora da Universidade de Edimburgo, editora da Revista "Identities: Global Studies in Culture and Power", e co-fundadora da UNAFRO (Universidade Livre Afrobrasileira). E-mail: kbento@ed.ac.uk. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7033-3829.

[3] Mestranda em Geografia/ Linha de Estudos Ambientais – POSGEO/UFBA. Licenciada e Bacharelanda em Geografia – Universidade Federal da Bahia. E-mail: alinepenhanascimento@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1773-3126.

* Artigo recebido em 25 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 14 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p145-166

the Ylê strengthens struggles for food and land sovereignty, reaffirming self-determination and care as foundational pillars of new Afrofutures.

Keywords: Ylê Asé de Yansã. Quilombo. Cosmoperception. R-existence. Afrocentrism.

Introdução

A encruzilhada é a boca do mundo, é saber praticado nas margens por inúmeros seres que fazem tecnologias e poéticas de espantar a escassez abrindo caminhos. Exu, como dono da encruzilhada, é um primado ético que diz acerca de tudo que existe e pode vir a Ser. Ele nos ensina a buscar uma constante e inacabada reflexão sobre os nossos atos. É por isso que nosso compadre é tão perigoso para esse mundo monológico e para uma sociedade irresponsável com o que se exercita enquanto vida. Nessa esquina me cabe dizer que hoje o espírito colonial se expressa em pleno vigor, cada vez mais "cruzadista", tacanho, tarado pelo terror e pelos assassinatos. Exu, ao contrário disso, é o radical da vida, que nos interpela sobre a capacidade de nos inscrevermos como beleza e potência (Rufino, 2019, p. 4).

A compreensão afrodiaspórica apresentada por Luiz Rufino (2019) abre as janelas desse texto para explicitar a busca e o respeito pela vida em todos os seres. A constante busca pela vida se faz imprescindível na luta contra os grilhões do sistema colonial e continuidade de suas engrenagens. A posição radical a favor da vida impulsiona modos de saber, modos de fazer e modos de existir no território do Quilombo Anastácia, onde se situa a Comunidade de Terreiro de Candomblé Jeje-Fon, Ylê Asé de Yansã[4]. O processo de aquilombamento e a premissa exuística que introduz este artigo dialogará sobre as dimensões estratégicas de r-existir e curar na Comunidade Ylê Asé de Yansã. A questão sobre existir dentro de um contexto aquilombado e candomblecista nos remete às reflexões de como a ideia de "humano" é reimaginada, oferecendo uma possibilidade radical onde a existência negra é possível dentro de toda pluralidade que a negritude oferece.

Através da tríade territorialidade-epistemologia-vida apresentaremos as práticas que atualmente compõe a mobilização divergente à colonialidade e subversiva à normalização de opressões, reconhecendo assim comunidades negras, o trabalho, a espiritualidade e ancestralidade no centro do fazer descolonial. Luiz Rufino (2019) no poema acima, mostra que o movimento é fundamental, alertan-

[4] Os membros da comunidade têm seus nomes representando suas origens afrodiásporicas, com referências Bantu e Yorubana e Jejê-Fon aos títulos, cargos de responsabilidade e Voduns que são parte da cosmologia das religiões de matriz afro-brasileiras. Os nomes no decorrer deste texto refletem a complexidade e riqueza de tais origens, tal como Doné, Tata, Ekedy, Dofonitinho, e Abian indicando status ou títulos referentes a organização e hierarquia na comunidade de Candomblé; ou Oyassy, Logun Edé, indicando voduns, divindades. É importante indicar que o enraizamento afrobrasileiro está presente no vocabulário da comunidade, sem ter a pretença de um essencialismo de um imaginário de África (comumente romantizado) e suas linguagens. A comunidade Ylê Asé de Yansã fala o vocabulário yorubano afro-brasileiro, um dialeto ressignificado na diáspora deste contexto de comunidade de terreiro de Candomblé Jeje-Nagô.

10.47250/forident.v40n1.p145-166

do que energia de Exu requer constância e a consciência sobre o nosso ser-existir--agir está inacabada. Sendo assim, ao reconhecer a vida em sua pluralidade, voz e saber negras neste artigo, estamos marcando o território discursivo, geográfico e epistemológico de uma maneira que vai além do simplista entendimento de contra-narrativa da colonialidade. A noção de contra-narrativa oferece um entendimento binário em que a permanência da relação com a violência não é rompida. Portanto, entender a voz quilombola em si mesma, permite entender as formas em que a construção de realidade e suas possibilidades de sonhar podem ir além da limitação de ser apenas pares de oposição com a violência colonial. Trata-se de uma incorporação da estratégia subversiva em ousar entender a comunidade do Ylê Asé de Yansã em seus próprios termos (Lorde, 2019). Isso significa que a postura de enunciação de todo o arcabouço do projeto – que gera o presente artigo como um de seus registros – se baseia em 'chaves de leituras outras', como sugere tatiana nascimento (2019), ao clamar nossa responsabilidade de não confinar o lugar da negritude dentro de paradigmas coloniais: da dor, da exclusão, do exotismo.

O contexto deste artigo se dá a partir do interesse em desenvolver uma compreensão mais profunda sobre como comunidades de terreiro localizado em zonas rurais negras, como o Ylê Asé de Yansã, desenvolvem estratégias de cura e resistência frente aos legados coloniais que afetam as políticas sociais durante a pandemia da Covid-19. Entender este universo a partir de "chaves outras" (nascimento, 2019) que não limitem o Ylê Asé de Yansã a uma comunidade cristalizada na exclusão pelo racismo, patriarcado, sexismo e classismo que estruturam a sociedade brasileira não significa que a constatação das opressões tenha que ser dispensada. Situando tais constatações a partir da percepção afrocentrada, apresentamos os conceitos de humanidade e cosmopercepção dentro de chaves teóricas descoloniais de Sylvia Wynter e Oyèrónkẹ Oyěwùmí. Tais conceitos são referências que inspiram a forma em que o processo etnográfico se deu de encontro com a comunidade Ylê Asé de Yansã, para apresentar discussões sobre existência, cura e território que se fizeram tão urgentes durante o protocolo de emergência de isolamento físico por conta da pandemia da COVID-19. Esse texto mostra as reflexões sobre esse processo e as estratégias de solidariedade e resistência assentadas na e pela comunidade.

Abordagem Metodológica Descolonial

Para compreender a relação entre território, epistemologia e vida a partir das (Oyěwùmí, 2021) do Ylê Asé de Yansã é necessário romper com as bio-lógicas ocidentais euro-cis-branco-centradas (Wynter, 2003). Essa perspectiva relacional, que integra pessoas, natureza e objetos inanimados, fundamenta-se em vivências

10.47250/forident.v40n1.p145-166

locais registradas em uma etnografia colaborativa com a comunidade durante um ano (2021-2022), incluindo conversas e narrativas com as pesquisadoras e gravações de workshops registradas por Andrea Mendes (PretAção). Parte do projeto "R-Existência e Cura em comunidade rural brasileira: Costurando solidariedade durante a pandemia", abrangeu práticas como a renovação do solo, plantio de milho criolo, mandioca e ervas medicinais, além de seis workshops online sobre soberania da terra, agroecologia e cura pelas plantas, culminando em um arquivo digital comunitário. Ancorado no feminismo negro, conforme Patricia Hill Collins (1990), o projeto adota uma ética de cuidado e responsabilidade, abordando a negritude e os desequilíbrios de poder nas trocas entre pesquisadoras e participantes. Todas as narrativas presentes neste texto são parte de conversas contínuas e aprovação da comunidade.

A comunidade reúne cerca de 120 pessoas, nem todas residentes no território. No entanto, cerca de 80 participaram diretamente do projeto, contribuindo em atividades como plantio, workshops e entrevistas, sob liderança dos sacerdotes Doné Oyassy e Tata Kejessy. Os frutos da colheita foram compartilhados com a comunidade, as regiões vizinhas e os animais do território (porcos, galinhas, gansos e pombos). O trabalho respeitou a cosmopercepção da comunidade de terreiro, determinante para silêncio, pautas, vocabulário e relação com o tempo. A centralidade dessas cosmopercepções rurais informa a epistemologia, metodologia e análise crítica que guiaram o projeto, refletindo as conexões entre vida e território.

As autoras agradecem a comunidade Comunidade Ylê Asé de Yansã pelo acolhimento da recepção do projeto, das trocas de conversa e pelo apoio oferecido por Mãe Oyaci e Tata Kejessy. Estamos honradas por presenciar neste quilombo demonstrações de cura e cuidado, de resistência e estratégias.

Território Epistemológico: Humanidade situada na cosmopercepção do Ylê Asé de Yansã

> Parou muita coisa na vida da gente, e recomeçou mais coisas, vários modos de viver, entendeu? A preservação da vida não está sendo muito olhada como deveria, as pessoas... elas estão desacreditadas. Quando a pessoa está desacreditada faz besteira, ou então sempre procura alguém com uma palavra melhor pra ajudar a decidir coisas que já tá decididas dentro delas. Mas [elas] não tem coragem então precisam de outros pra poder empurrar a concepção nela mesma. O respeito ao ser humano, esse é o nosso lema aqui!.[Doné Oyassy mais de 50 anos de sacerdócio]

"Respeito ao ser humano", diz Doné Oyassy, matriarca da comunidade e mãe de santo da casa, indicando o lema central em que se baseiam os valores daquele território. Nessa narrativa, Doné Oyassy se referia ao contexto da pan-

10.47250/forident.v40n1.p145-166

demia e como a comunidade precisou repensar a sua forma de viver. Apesar de limitarem a circulação de pessoas na comunidade, a comunidade se viu, mais do que nunca, como uma referência de apoio e ajuda a pessoas passando por muitos desafios, luto e descrença no contexto da pandemia. A vida é entendida como toda manifestação de vida, nos campos materiais e imateriais. Iniciamos com uma pergunta: Como o conceito de "vida" pode ser compreendido ao receber uma chave discursiva afrocentrada?

A filósofa Nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí, pondera que a lógica cultural das sociedades ocidentais que se guiam pela cosmogonia eurocêntrica, principalmente dando centralidade ao que se ver. A visão se torna a forma central de perceber, racionalizar e atribuir valor ao mundo, usando o olhar como um convite de diferenciação (Oyěwùmí, 2021). A provocação iorubana de Oyěwùmí é para romper com a relação colonial de entender o mundo, não apenas tirando a chave discursiva capacitista eurocêntrico, mas de forma profunda e sofisticada, assumir a complexidade de descrever a percepção de mundo (Oyěwùmí, 2021). Em um exercício dialógico, nós nos engajamos com a teoria da a autora caribenha, Sylvia Wynter, pois entendemos que tal provocação de Oyèrónkẹ Oyěwùmí pretende mudar o cerne da vida, e portanto, dissecar a ideia de "humano". O conceito de "humano" fica exposto como ponto crítico para entender o que trazemos dentro da primeira palavra do título deste artigo: r-existir.

Do contrário de sugerir uma binaridade com a palavra "resistir", contrária à violência colonial, a ação de resistência vai além de se manter na contra-narrativa da dor, e se permite existir *apesar* da colonialidade de maneira que o sonho, a vida, os significados possam ser centralizados em outros focos que não apenas o eurocêntrico. Aqui, fazemos o exercício metodológico feminista negro, sugerido por bell hooks em 1984, de 'centralizar a margem' (hooks, 2019). É invocando a cosmopercepção marginalizada, que encontramos no Ylê Asé de Yansã uma forma de repensar o que nos situa enquanto sujeitos.

Assim, indicamos a ruptura com a noção de "humano" desenvolvida e universalizada de forma eurocêntrica e colonialista, predominante no Ocidente (Mckittrick, 2015; Wynter, 2003; Wynter; Bennett; Givens, 2020). A chave discursiva colonial eurocêntrica não serve como referência conceitual ou metodológica para determinar como Ylê Asé de Yansã está em sua humanidade percebendo o mundo, aplicando a sua cosmopercepção no dia a dia. Oyèrónkẹ Oyěwùmí nos apresenta assim o termo conceitual de cosmopercepção como "uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais" (Oyěwùmí, 2021, p. 29). Com essa referência, a construção desse trabalho aborda a comunidade aquilombada e de terreiro Ylê Asé de Yansã como vozes centrais que determinam a dinâmica envolvida nos modos de ser, saber e fazer (Quijano, 2000).

10.47250/forident.v40n1.p145-166

Sylvia Wynter (2003) propõe que o conceito de "humano" é uma construção social moldada para justificar as hierarquias de poder em que o colonialismo se estrutura, consequentemente formando e perpetuando o capitalismo. O "humano", portanto, não é uma ideia fixa, mas tornou-se universalizada e culturalmente determinada a partir da referência normativa do homem, branco, europeu, produtor e retentor de capital (Wynter, 2003). Essa norma se concretiza em duplo sentido, em que a branquidade masculina elitista europeia se cristaliza como o que seria *normal,* e oferece normativas que regimentam, definem regras que situa tal humano como ideal elegível de humanidade. Trata-se de uma imposição colonial, excluindo aquelas pessoas que estariam fora dos padrões de modernidade, representada pela produtividade, acúmulo de capital, modelos de competição moldada para justificar e perpetuar sistemas de poder, especialmente o colonialismo e o capitalismo.

A lógica de humanidade eurocêntrica revela-se na vulnerabilidade da população negra durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. Segundo a OMS, o Brasil ocupa o 6º lugar em casos confirmados (37,5 milhões) desde 2020, mas não reporta dados atualizados em 2024 (OMS, 2024). Em termos de mortalidade, é o 2º no mundo, com 704 mil óbitos (Cabral et al., 2024). A análise do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde da PUC-Rio mostrou que 55% das mortes ocorreram entre negros, enquanto 38% foram entre brancos, além de menor acesso às vacinas para a população negra (Batista et al., 2020). Esses números reforçam a crítica de Wynter (2003) sobre o conceito eurocêntrico de "humano", que legitima desigualdades raciais ao excluir pessoas racializadas, mulheres e comunidades não-ocidentais do escopo do que é plenamente humano. Durante a pandemia, o distanciamento e isolamento físico como medidas de diminuição do risco de contágio complementam o discurso biomédico que historicamente tratou corpos racializados extraídos de sua humanidade.

Se analisamos interseccionalmente, comunidades marginalizadas, como territórios negro rurais, no caso do Ylê Asé de Yansã, a questão racial, geográfica-espacial e socioeconômica se torna fatores de maior exclusão e alienação do grupo. As medidas de prevenção e proteção não situam o humano como sujeito negro, aquilombado, rural, e sequer compreende os aspectos complexos de riscos que comunidades como o Ylê Asé de Yansã enfrentam em relação ao acesso ao básico: alimentação, saúde e informação. "Quando grupos populacionais vivem a precarização da vida, com baixa ou nenhuma capacidade ativa em seu meio social, é preciso questionar: o imperativo de distanciamento social que impulsiona a hashtag #FicaEmCasa atende a quê e a quem serve?" (Cabral *et al*., 2024).

O Ylê Asé de Yansã enquanto uma comunidade de referência para o seu entorno, tratando de pessoas que chegam com toda sorte de males e angústias do corpo, da mente e do espiritual, precisou refletir sobre as relações de humanidade

10.47250/forident.v40n1.p145-166

dentro da cosmopercepção daquele território. Como pensar a imposição biocêntrica do 'fica em casa' em um contexto em que o corpo humano negro não terá garantia à vida pelas instituições que demandam tal prática? O motivo de tratar a questão do "humano" na entrada deste artigo, não é para centralizar a humanidade quando nos referimos à vida. Mas para conceitualizar que já rompendo com a noção de humanidade, consequentemente quando falamos da ideia de vida, estamos situando um perceber o mundo que rompe com o que a colonialidade determina como tal. A vida está no material, no imaterial, respeitando todos os passos que vem de longe (Werneck, 2010).

Território de Vida

Ao apresentar as práticas do Ylê Asé de Yansã, estamos abrangendo tal proposta crítica que concebe a vida em sua pluralidade, apresentando uma medida de reparação histórica em suas inúmeras possibilidades, tanto nas discussões materiais da agenda de ações afirmativas, quanto nas noções imateriais sobre cura, o ato de reparar os estilhaços de vidas, comunidades, memória, e amor provocados pelo poder violento da colonialidade. Portanto, a apresentação de tecnologias existentes no contexto do Ylê Asé de Yansã como técnicas de criação, desenvolvimento e ensino de práticas de cura e resistência são radicalmente disruptivas das estruturas coloniais, pois de outra forma não se sustentariam. A ideia que o Ylê Asé de Yansã nos mostra sobre a sua postura de viver e respeitar a vida durante um contexto pandêmico e politicamente estruturado para descartar os corpos negros – a chamada necropolítica pelo autor Achille Mbembe (Mbembe, 2018). Quando perguntado sobre o que cura significa ao refletir o impacto da pandemia e do distanciamento e isolamento físico forçados, Dofonitinho de Logun Edé (doravante Dofonitinho de Logun, como é conhecido na comunidade), diz:

> Pra mim resistência e cura dentro da nossa religião é você vivenciar o candomblé diariamente. E esse vivenciar é como? Você vivenciar e ajudar a curar outras pessoas. E aí a cura às vezes não é só uma cura de um machucado, de uma ferida aberta. Às vezes é uma cura de angústia, às vezes é uma cura familiar, que você não tem... E aí eu digo familiar que às vezes é o que? Um abraço de um pai, de uma mãe! Aí quando você chega aqui você tem todo esse acolhimento. [...] Às vezes só o afeto de você chegar ali, de você estar ali, você já recebe essa cura. Às vezes essa cura é uma aceitação de você mesmo, com você mesmo! É um encontro de você com você mesmo. [...] E aí dentro disso, vivenciando o dia a dia, você vê várias pessoas que às vezes chegam com coisas com problemas tão simples de se resolver, mas às vezes aquela pessoa não consegue lidar. É onde que ela chega na Comunidade Ylê Asé de Yansã e você mesmo tem uma ciência e puxa: 'Putz mano! eu vou conversar com essa pessoa, eu

10.47250/forident.v40n1.p145-166

> vou falar certas coisas pra ela!' Que aí vem a questão da motivação, que aí você acaba falando certas coisas, que aí, às vezes você já vivenciou aquilo que ela tá passando, e você conversar como você lidou com aquilo já dá um rumo a pessoa, que pode estar perdida, sem saber pra onde vai. [...] Mas as vezes você precisa de uma pessoa mais centrada, que tá com um espiritual bom, que tá com uma energia melhor que a sua pra enxergar e falar: 'Mano! É simples que você vai fazer isso daqui!'. E aí a pessoa pega outro olhar e fala: 'nossa, meu! Era só isso realmente e eu não consegui ver!' [Dofonitinho de Logun, 12 anos de casa]

A fala de Dofonitinho de Logun (forma como é chamado na comunidade) lança luz a duas questões centrais: uma é o entendimento de que curar não está somente no físico, mas na troca afetiva de oferecer solidariedade a partir da escuta. Dofonitinho de Logun mostra que a oralidade – a comunicação, a conversa – é parte fundamental da ferramenta curativa oferecida e vivenciada coletivamente. A cosmopercepção do entender a vida nesse território sagrado inclui fazer parte dessa concepção, fazer a auto-reflexão sobre si e tomar a responsabilidade pela ética do cuidado que pode ser oferecida (Collins, 1990). Observamos a ação do processo de cura quando existe a iniciativa de ir falar com a pessoa, oferecer um abraço, tais ações constituem um ato radical de autonomia dentro do território. A relação com o território no Ylê Asé de Yansã é baseada na autodeterminação, tanto do território quanto das pessoas que o compõem e são por ele compostas. Autodeterminar-se como cuidador implica agir com consciência e discernimento, reconhecendo quando agir ou se abster, evidenciando um saber de si. Durante a pandemia, quando o risco permeava as interações, Dofonitinho de Logun aponta que a cura transcende o físico. O território de cuidado se torna, assim, metafísico.

Dofonitinho de Logun nos mostra que os encontros encruzilhados entre a territorialidade, epistemologia e postura radical pela vida, evidenciando como a cosmopercepção do Ylê guia caminhos para cura, resistência e futuros afrodiaspóricos. Esses futuros não estão em um amanhã distante, mas em práticas cotidianas e novos horizontes de existência. Como proposto no final da fala de Dofonitinho de Logun, essas práticas indicam novas ideias, um abrir de horizonte, onde se pensa o que antes não se considerava, uma nova possibilidade de existir. Portanto, quando situamos tal conhecimento na chave da cosmopercepção, pretendemos ressaltar as complexidades de existência a partir da percepção de mundo situada no Ylê Asé de Yansã. Oyěwùmí (2021) não está se articulando com o binarismo biocentrado do humano na visão européia em que se divide entre o entre macho e a fêmea ou entre oposições de tais binários. A autora aponta à composição complexa do existir, em que o corpo humano toma características metafísicas, como o *orí*, e os significados de humanidade não são definidos a partir de hierarquias em que não se classifica posições sociais, de subordinação tanto entre seres humanos quanto com outros seres viventes, como os animais (Oyěwùmí, 2021).

10.47250/forident.v40n1.p145-166

Territorialidade do Ylê Asé de Yansã

A Comunidade do Ylê Asé de Yansã, possui em sua organização cultural, política e social, identidades – Comunidade de terreiro, Assentamento rural e Quilombola – que confluem na constituição de ramificações socioculturais diversas. Uma das mais importantes bases identitárias, que acaba funcionando como seu grande guarda-chuva ontológico e epistemológico, é o fato desta constituir-se como uma comunidade de terreiro de Candomblé. Essas comunidades litúrgicas (Sodré, 1988) são materializações do legado cultural do continente africano na diáspora negra realizada nas Américas. O traço cultural da cosmogonia africana, contida nos diversos povos e nações que vieram para o Brasil e consequentemente para as Américas são perceptíveis nas maneiras como as comunidades de terreiro se organizam filosófica, histórica e culturalmente. A narrativa abaixo de Tata Kejessy, o pai de santo da casa, historiador e companheiro de Doné Oyassy, revela a forma em que o território do Ylê Asé de Yansã se engaja na luta pela soberania da terra e se autodetermina como um local aquilombado:

> Fomos uma das lideranças de um acampamento com mais de 80 famílias no início, chegando a agregar 160 famílias no primeiro ano. Sempre é um coletivo de pessoas, né? Que se juntam pra poder organizar, organizar as famílias, organizar as lutas, como se sustenta, como se resiste, como se negocia, com quem se negocia e assim por diante… organizar! Essa história foi composta por muitas pessoas, por três organizações: Federação da Agricultura familiar que era um braço rural da Central Única dos Trabalhadores [CUT], o MST [Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra] e a FERAESP [Federação dos Assalariados Rurais]. (...) E aí a gente juntou essas três organizações pensando nesse processo de ocupação das terras da ferrovia paulista. Daqui do nosso assentamento migrou famílias para outras duas propriedades da Ferrovia Paulista em municípios vizinhos – Cordeirópolis e Ipeúna e lá outros dois assentamentos se concretizaram. Ao todo foram mapeadas 36 propriedades, dessas 20 foram ocupadas e em 16 foram implementados assentamentos rurais. E aí é o cerne da questão: se a gente não ocupasse, essa terra acabaria vendida e privatizada(...) As ocupações aconteceram de 1995 a 1998. Eu e a Mãe [Doné Oyassy] já vínhamos dessa formação de reconhecimento do valor da terra, da luta pela terra porque a gente veio de outras histórias, de movimentos sociais, movimento de mulheres, de movimentos negros, luta pela educação. Então fomos os responsáveis pela região de Araras, onde conseguimos transformar dezenove fazendas em assentamentos rurais. É importante entender a construir alianças, temos que ser radicais nas proposituras, mas nas ações práticas é importante construir alianças. (...). [Tata Kejessy – também conhecido como Professor Elvio Motta, Pai de Santo da casa, 32 anos de sacerdócio – 2022].

Tata Kejessy segue sua fala explicando que a forma de articular tal estratégia de construir alianças vem da forma em que a comunidade se entende como aqui-

10.47250/forident.v40n1.p145-166

lombada. A conexão se faz pela consciência que a relação com o território é sagrada, ancestral e política, vindo de uma referência matriarcal e de matriz africana como um terreiro de Candomblé, explica. Esses valores situam a cosmopercepção do Ylê Asé de Yansã dentro do movimento, a trajetória de onde se vem e a continuidade da vida futura. É nessa proposta de luta da terra em que a vida se entende também como semente, e a resistência como forma de garantir a saúde através da terra, do encontro na autodeterminação e soberania de terra de alimento (Oliveira *et al.*, 2019).

A Comunidade de Terreiro Ylê Asé de Yansã, localizada em Araras (SP), contrasta com uma região dominada por monoculturas transgênicas, especialmente de cana-de-açúcar, cultivo no qual Araras é a 14ª maior produtora do Estado (IBGE, 2017). Apenas 5% da vegetação nativa de Mata Atlântica persiste no município (Fadel et al., 2012). Em contraste, o Ylê Asé de Yansã mantém um ecossistema integrado em seus dez hectares, com diversidade de árvores frutíferas, pássaros e insetos.

O censo agropecuário (IBGE, 2017) evidencia as engrenagens da colonialidade: 92,4% das terras agrícolas pertencem a corporações privadas, com titularidade majoritariamente masculina (309 contra 40 femininas) e branca (82,23%). Apenas 17% das terras estão nas mãos de pessoas negras, expondo o racismo estrutural na distribuição territorial, agravado durante a pandemia e as geadas, que elevaram os custos das sementes exponencialmente. Desde o período colonial, povos originários, quilombolas e comunidades tradicionais enfrentam desigualdades fundiárias (Krenak, 2019). Atualmente, 91% das terras estão concentradas em grandes latifúndios, enquanto apenas 9% pertencem a pequenos agricultores, responsáveis por alimentos saudáveis no Brasil (Carneiro, *et.al.*, 2015). O espaço agrário, marcado por exclusões históricas, permanece um cenário de vulnerabilidade para as comunidades tradicionais, que dependem da terra para garantir segurança alimentar (Bombardi, 2017).

O acesso à terra e a preservação de práticas de memória afro-brasileira são fundamentais no combate ao racismo institucional que estrutura o Brasil. A luta histórica do Ylê Asé de Yansã, lembrada por Tata Kejessy, reflete a busca pela soberania territorial e alimentar como parte da agenda antirracista e descolonial, evidenciando a complexidade de trabalhar a terra além do presente. Tata explica:

> Esse milho aqui, essa roça toda aqui de milho, é milho crioulo entendeu!? De uma semente que eu produzi aqui! Eu produzi a semente aqui, selecionei a semente aqui, e foi suficiente pra fazer essa primeira quadra. Eu ganhei um pouco de semente dos Quilombos, ganhei uma semente muito antiga que tá na mão da agricultura familiar a muitos anos, de origem Maia e outra de origem Asteca, uma avermelhada e outra amarela. Plantei essas sementes, umas ruas de milho, deu os pé, tirei as espigas, deixei secar bonitinho, escolhi!, selecionei!, debulhei toda e selecionei as melhores sementes, deu seis garrafas de dois litros de sementes. Essas seis garrafas de dois litros de semente, deu pra mim plantar essa quadra aqui. Dessa quadra aqui, eu vou tirar no

10.47250/forident.v40n1.p145-166

> mínimo, no mínimo, selecionadinho, uns 300 kg de sementes (risos). Você tá entendendo?! Eu não vou ter mais que comprar sementes de milho. Eu já vou ter um banco de sementes. Eu vou até poder passar pra outro agricultor, porque isso é poder! Isso que eu falo: 'semente crioula é poder!" [Tata Kejessy]

A prática da recusa do transgênico e do agrotóxico é o indicador da autodeterminação sobre a *memória* que a terra, o corpo e a cosmopercepção daquela comunidade é estabelecida. A recusa é um ato político que se nega a aceitar as regras de austeridade coloniais, rígidas e formuladas por um sistema que se diz democrático mas que não cede direitos a grupos marginalizados (Emejulu; Van Der Scheer, 2021). As sementes crioulas, diferentes das sementes geneticamente melhoradas produzidas e fornecidas compulsoriamente pelo comércio das grandes empresas de agronegócio internacionais, são sementes originárias do próprio território a um determinado período de tempo e que conseguem reproduzir-se plenamente quantas vezes for necessário. Existem agricultores na América Latina que são guardiões de sementes[5] que perduram desde os tempos da civilização Maia, sendo a Comunidade do Ylê Asé de Yansã uma dessas guardiãs. Os guardiões de sementes oferecem autonomia ao decidir sobre o que se planta, como se planta, promovendo práticas como o "escambo", nas palavras de Tata Kejessy, rompendo com a lógica capitalista (Ylê Asé de Yansã, 2022)[6].

Durante o distanciamento físico, a comunidade Ylê Asé de Yansã não se isolou. Organizou doações de alimentos às comunidades do entorno e, no pós-projeto, mantém sua reserva de sementes de milho criolo. Tata Kejessy apresenta o Ylê como espaço de contínuas re-existências, onde a luta pela terra e o aquilombamento conectam passado, presente e futuro. Quando a terra é retomada por uma comunidade negra orientada por filosofias espirituais de matrizes africanas, não se trata apenas de uma contra-narrativa à colonialidade, mas de uma ação que ressignifica a existência humana em harmonia com outras formas de vida (Mckittrick, 2015; Wynter, 2003).

A pluralidade de existências, enraizada nas filosofias das religiões de matrizes africanas, estrutura o Ylê e conecta seu território à luta pela terra. Autodeterminado como Sítio Quilombo Anastácia, o território é essencial para proteger a memória e cultura afro-diaspórica. O acesso à terra foi uma forma eugênica de negar a humanidade de pessoas negras de forma sistemática. A luta pelo acesso à terra remonta à Lei de Terras (1850), que institucionalizou o racismo ao impedir

[5] "Guardiões são agricultores que possuem sementes crioulas de diferentes espécies e que as mantêm por processo de multiplicação através do tempo, com ou sem seleção artificial." (G. A. P. Bevilaqua *et al.*, 2014).

[6] Durante a pandemia, Tata Kejessy narra que além do aumento do preço das sementes, aquelas comunidades que recebiam sementes pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) passaram a receber de má qualidade ou sementes diferentes devido ao monopólio regulado pelo agronegócio sobre o acesso das sementes. Mesmo políticas públicas voltadas a pequenos agricultores estão sujeitas às regulações impostas pelo mercado agroindustrial.

10.47250/forident.v40n1.p145-166

que negros, recém-libertos da escravidão, adquirissem terras, perpetuando sua dependência econômica e social da população negra, que sem ter onde viver, plantar e colher, permaneceria à disposição para servir e consumir das mãos da elite branca brasileira. (ARQUIVO NACIONAL, 2019).

Sylvia Wynter destaca como o capitalismo reforça a desumanização, classificando pessoas negras como inferiores e servís. No Ylê, o território físico-geográfico é uma reivindicação de vida e reumanização, conectando práticas afrocentradas e cosmo-culturais, promovendo coexistência e novas possibilidades de existir. Muniz Sodré (2020) diz que a terra tem sua fertilidade a partir do ciclo da vida e ritmo do universo, integrando a dimensão do sagrado em uma cosmogonia africana em que se torna o desejo a partir da sobrevivência material e simbólica. O autor explicita como a cosmogonia africana vibra na frequência de conectar-se territorialmente. Sendo essa necessidade de conexão demonstrada pela Comunidade Ylê Asé de Yansã, quando também se autodenomina como sendo também um quilombo (Sítio Quilombo Anastácia). Essa relação entre cosmogonia africana, comunidades de terreiro e quilombos envolve a Comunidade Ylê Asé de Yansã, nos levando a refletir sobre as definições de quilombo.

Beatriz Nascimento (1985, p. 48) considera os quilombos como "sistemas sociais alternativos, estes são também símbolos que abrangem conotações de resistência étnica e política". No século XIX o conceito de quilombo ganhou instrumentalidade ideológica sendo usado como ressignificações de resistências contra formas de opressão (Wynter, 2003). Ao fazer a reflexão sobre a importância das sementes dentro da proposta de acesso à terra e ao alimento, em sua aula sobre "Soberania Alimentar", Tata Kejessy discute sobre as consequências e implicações históricas do efeito do racismo sobre as vidas negras:

> Estou fazendo essa reflexão sobre as consequências da Lei de terras, para pensar com vocês o quanto que nós temos que labutar para transformar a lógica de acesso de convivência, de proposituras em um país como o Brasil (Ylê Asé de Yansã, 3 de março de 2022).

Essa análise baseia-se em dados históricos e na luta de quase três décadas, incluindo ocupações e articulações comunitárias, que resultaram no assentamento da Comunidade do Quilombo Anastácia em 1990, na área rural de Araras. Essa mobilização não beneficiou apenas o Ylê Asé de Yansã, mas garantiu que outras famílias continuassem a projetar vida por meio da plantação de alimentos e moradia. Tata Kejessy, alinhado a Sylvia Wynter (2003), sugere "mudar a lógica", adotando cosmopercepções alinhadas com o 'respeito ao ser humano' – o humano 'outramente' (de outra mentalidade e maneira de r-existir). Como bell hooks (2017) aponta, essa educação afetiva é transgressora, desafiando opressões e transformando realidades.

10.47250/forident.v40n1.p145-166

O Ylê Asé de Yansã destaca-se pela convivência com o meio ambiente, expressando uma filosofia pluriversal. Rufino (2019, p. 4) define essa abordagem como práticas que "espantam a escassez abrindo caminhos". Essa base epistemológica e ontológica cria tecnologias que enfrentam margens impostas, projetando futuros e novos modos de habitar o território.

O Trabalho de Sonhar Afrofuturos

Reivindicar a autodeterminação a partir da cosmopercepção afrocêntrica trazida pelo Ylê Asé de Yansã mostra caminhos para possiblidades de existir que se desprendem das amarras da violência colonial. Isso não quer dizer que a violência passa a não existir, e não pretendemos trazer uma visão romantizada a respeito do ato de auto determinar-se. O movimento de autodeterminação impede que sejamos abocanhados e devorados vivos pelas definições alheias (Lorde, 2019). É uma possiblidade poderosa de escrever a própria história, validar conhecimentos que de outra forma seriam levados ao ostracismo ou marginalização.

Almeida (2018) aprofunda como o modo de cosmopercepcionar o mundo das comunidades de terreiro criou estratégias de resistência dessas comunidades ao confrontarem, principalmente epistemologicamente, o pensamento colonial, produzindo marcos societários que perpassando a esfera religiosa, podem ser identificadas como outra sociedade coexistindo. A dimensão filosófica de girar em outras possibilidades de compreender as existências, é o que coloca essas comunidades, não só como resistências, mas como possibilidades de criar estratégias de cura dentro de um sistema colonial que nosso amigo Rufino já nos descreveu, cada vez mais sendo "cruzadista", tacanho, tarado pelo terror e pelos assassinatos" (Rufino, 2019).

Durante a pandemia da COVID-19, o Ylê Asé de Yansã se entendeu como comunidade de referência para muitas pessoas no processo de acolhimento. Mesmo durante o tempo de distanciamento, novas pessoas buscaram o Ylê através de chamadas de vídeo, mensagens de textos, telefonemas, recados através de pessoas que tinham contato mais próximos com as pessoas da comunidade, buscando encruzilhadas para que o encontro pudesse acontecer de alguma forma. Sobretudo em tempos de pandemia. E foi mais ou menos nessa época quando Andressa, Abian da casa, encontrou o Ylê. Ela fala do que o Ylê significa para ela:

> Então para mim o Ylê representa tudo que me tiraram e agora estou tendo a possibilidade de ter esse contato. E eu acho que principalmente da forma que o Ylê funciona, né? Que é muito família mesmo. Você chega aqui você se sente realmente acolhida. Não tem como você sentir de outra forma... Você não sente que tem uma mãe de santo, você sente que tem uma mãe mesmo, né! Muito do que a gente às vezes não tem lá fora, por que até isso nos foi

10.47250/forident.v40n1.p145-166

> roubado. Tipo, Saber amar! Saber como tratar mesmo um filho, por que se a gente coloca lá na época da escravidão, isso foi enrijecido na gente, né? Por que tipo: 'como vou amar meu filho se amanhã já não sei se vou estar com ele? Se ele já vai estar sendo vendido?!'. Então até isso tiraram da gente né, e aí quando você chega num lugar que é cheio de afeto, que é cheio de amor, não tem como não se sentir curado! Ainda mais trazendo esse contato com a sua ancestralidade. Aqui a mãe ensina muito pra gente né, ela ensina muito do saber perdoar e aprender a saber ser gentil com os outros seres [Abian Andressa, 5 meses de casa].

O cuidado com a vida permeia as relações existentes no Ylê Asé de Yansã. Andressa traz uma fala profunda que dialoga com a proposta de reparação, o ato de recuperar o amor por nós e entre nós que nos foi roubado às margens da passagem do meio. Em sua narrativa, Andressa fala de tal recuperação como um ato de cura traçado por afetos e amorosidade. Entender o amor como ferramenta radical de transformação é trazer uma nova cosmopercepção à tona em que a liberdade e liberação estão em movimento. É uma forma absolutamente diferente da visão eurocêntrica de situar amor, em que formas estáticas, binárias e prisioneiras se tornam padrões normativos do que depois se traduz como o belo, o romântico, o ciúme como manifestação de afetos, a co-dependência destrutiva. Andressa nos aponta a um pensamento revolucionário para remodelar a vida em uma sociedade colonial que investe nas dimensões do auto-ódio.

A narrativa remete à feminista negra bell hooks (2010), que afirma: "nós negros temos sido profundamente feridos […] essa ferida emocional que carregamos afeta nossa capacidade de sentir e, consequentemente, de amar." hooks ressalta que o sistema escravagista impacta até o amor espiritual e fraternal. Andressa, ao apontar o vazio do que lhe foi tomado, encontra na capacidade de amar uma forma reparadora de r-existir.

Imaginar novas formas possíveis de viver requer um ato corajoso de ressignificar o mundo. Isso implica formular códigos e significados que o coletivo hegemônico eurocêntrico não valida, perigosamente coloca vidas em risco quando a diferença é exposta. Por isso, sonhar torna-se um labor intelectual, político, espiritual e emocional, ao entender a importância de sonhar uma realidade que ainda não está presente de forma permanente. E insistir em materializar tal sonho, mesmo que seja em momentos isolados, suspensos dos acordos capitalistas, oferecendo uma cosmopercepção que estará presente em seu todo por algumas horas, ou trocas. Vimos através das narrativas compartilhadas aqui, uma modalidade de tal trabalho de sonhar através das vivências na comunidade do Ylê Asé de Yansã e as narrativas das pessoas que fazem parte desse território aquilombado – também resultado do trabalho de sonhar.

10.47250/forident.v40n1.p145-166

A coragem em insistir sonhar a partir de uma cosmopercepção assentada em comunidades de matriz africana, molda uma ética do cuidado e responsabilidade (Collins, 1990). Esse ato é visto como ameaça pelo sistema branco e colonizador (Santos, 2015), mas oferece alternativas emancipadoras. Milton Santos (2006) define espaço como um produto social formado pela inter-relação entre técnica, tempo, razão e emoção, refletindo as dinâmicas sociais, econômicas e culturais que moldam a sociedade. Seguindo a proposta do autor, a perspectiva crítica, autonomia trazem referências emancipatórias que libertam dos modelos de dominação (Santos, 2006). Comunidades como Ylê Asé de Yansã nem sempre são compreendidas por conta de tais modelos de dominação, como apontado pelo Abian Euller:

> Eu acho que é o grande medo do sentimento... essas culturas ocidentais, que a gente tá falando, tem medo disso, e é esse ponto que a gente toca, quando a gente toca no interior, dá medo. Então o visível fica mais fácil, o que é uma coisa mais simplificada no sentido de um ato religioso católico, por exemplo. Que é a mesma coisa a vida inteira, você vai na missa, um texto de uma missa aqui é o mesmo texto de mesma missa em qualquer lugar do mundo, né? O que não acontece com as religiões de matriz africana, a nossa religião! A gente evoluiu com a energia, evoluiu com esse axé imperceptível, incompreensível a olhos nus e a olhos vistos, mas que ele vai para o interior, ele vai pra nossa origem e isso causa medo nas pessoas. Então, eu acho que essa grande distopia da cultura ocidental para conosco passa por isso! Ter medo desse sentimento, ter medo dessa disposição de se colocar a serviço, e a disposição desse sentimento: "Não, não! não vou mexer com isso por que isso não é legal, ou por que isso me causa dor". E a gente, as religiões de matrizes africanas, convivem com a dor e convivem com a alegria, né? É ambígua, e as pessoas têm medo do ambíguo, ou é isso ou não é! E a gente trabalha com ambíguo, trabalha com bem e com o mal juntos, com dor e alegria juntos, por que faz parte da nossa essência, parte do nosso Orí, da existência nesse universo que a gente vive agora [Euller, 10 anos de casa].

Euller situa o labor de sonhar a partir de uma cosmopercepção disruptiva do binário, em que o todo está presente sem medo de existir. Ele rechaça as conotações hegemônicas que materializaram práticas de dominação colonial com a mentalidade de causar mal a muitas pessoas[7] (Beway, 2021). Porém, além da constatação da imposta realidade na vida das pessoas negras e/ou racializadas, o que vemos nas entrevistas cedidas é a recusa à política de morte, o que vemos é o po-

[7] Beway (2021) faz referência de tal mentalidade de causar sofrimento à Sindrome de Willie Lynch. Willie Lynch foi um escravagista britânico, cuja ideologia de 'como fazer escravos' foi apresentada em um discurso supostamente proferido em 1712 ensina técnicas para controlar escravos africanos promovendo divisões entre eles (Lynch, 1712). Embora o discurso tenha sido desacreditado por historiadores por não ter base histórica, o discurso ainda é discutido como metáfora dos impactos duradouros da escravidão.

10.47250/forident.v40n1.p145-166

sicionamento a favor da vida, é o posicionamento de ser capaz de se conhecer e se afirmar enquanto pertencente a uma família que se movimenta no afeto. "Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura" bell hooks (2010).

A reflexão sobre a dimensão epistemológica descrita por Euller, reflete como as relações sociais e ambientais desenvolvidas na Comunidade do Ylê Asé de Yansã, possuem em seu modo de ser, fazer e saber, diferentes compreensões de como relacionar-se com o entorno e com a vida. Conversando com as pessoas da comunidade foi possível compreender como a cosmopercepção afrodiaspórica daquele lugar configura as tecnologias de cura e r-existência que se vive no dia a dia, através do modo de coexistência na comunidade (Cunha, 2010). A fala de Mãe Ekedy (prefere anonimizar somente o nome), com 43 anos de casa, reflete tal processo, mostrando que o trabalho de sonhar não é romântico e tem suas dificuldades, contradições e formas sutis de revelar cuidado:

> Eu sou Ekedy de Yansã de Ogunirè, tenho 43 anos de casa, sou nascida e criada na casa. De raspada eu tenho 21 anos de santo, vou fazer 22. E esse processo de cura e resistência dentro do Ylê pra mim é uma coisa meio pessoal, por viver direto lá, essa coisa 24h por dia. [...] E quando você pensa na cura, eu penso na cura que você tem no dia-a-dia naquela coisa de você se cuidar dentro do Ylê. Aquela coisa meio que familiar, e quando a gente tá relacionado desde o começo, você não sabe nem o que falar por que você tem muito de sentimento no meu caso. Nunca consegui falar do Ylê com muita tranquilidade, uma vez que eu vou lá na minha avó!...porque além da gente ser do Candomblé, era da Umbanda. Eu via minha mãe saindo com aquelas roupas brancas carregando os panos e levando a gente junto. A gente ficava sentadinhos, a gente vestia branco, cantava as rezas que eu vejo minha filha cantando e brincando aqui agora de Candomblé... A gente fazia isso! Eu e meus irmãos, a gente viveu o Candomblé literalmente, e a umbanda também, por conta da minha avó e do meu vô. E aí depois veio essa parte do Candomblé. E aí quando a gente fala em resistência é isso, é bem isso... Como você resistir dentro do Candomblé, tantos e tantos anos e conseguir fazer com que as crianças também tenham essa coisa, esse respeito. E a partir daí você começa a pensar no preconceito que você fala: "Mas como vocês conseguiram por tanto tempo?" A gente não conseguiu, a gente tá conseguindo! E uma coisa que é pro resto da vida, a gente não pode falar: "um dia venceremos o preconceito!" Não! Acho que isso aí não vai deixar de existir, vai ter neto, bisneto e a sua cor da pele vai tá sempre ali, né? E aí sua cor da pele já incomoda, porque a gente é lindo, a gente nasceu lindo, sorridente, bonito anda dançando, a gente tem charme até pra falar, o negro é isso! E aí incomoda, o nosso ser feliz incomoda!" [Mãe Ekedy, 43 anos de casa]

10.47250/forident.v40n1.p145-166

Ao trazer a experiência de quatro gerações vivendo religiões de matriz africana, Mãe Ekedy situa a ação de r-existir dentro do propósito do cuidado, do movimento circular em que se recomeça as cultuar o sagrado, renomear humanidade. Sylvia Wynter (2003) sugere uma "humanidade como espécie", uma concepção do humano que abarca a diversidade das experiências e existências culturais, ultrapassando as construções eurocêntricas que sustentaram hierarquias raciais, sociais e econômicas. Ao indicar aspectos intergeracionais de diferentes religiões de matriz africana, a Umbanda e o Candomblé, mãe Ekedy finaliza sua fala mostrando os riscos da existência negra e a importância de reconhecer tal vida a partir de chaves não eurocêntricas. A frase 'a gente nasceu lindo' não vem de uma indicação romantizada sobre a beleza, mas introduzida pela dor de carregar a pele negra em um contexto colonial racista que pode se estender por gerações a vir. A afirmação de ser lindo, portanto, é construída a partir da consciência crítica sobre o mundo, oferecendo uma chave de linguagem, códigos e significados gerados a partir de outra-mente. O Dofonitinho de Logun, fala de tal compreensão, atento ao processo de resistência que viver em uma comunidade de matriz africana representa:

> [...] pôr a gente ser uma religião de matriz africana é uma resistência que ocorre assim diariamente também, porque aí são duas questões também né que somos uma religião de matriz africana e um assentamento rural, então a gente pega duas resistências, por que você trabalha o dia inteiro no sítio, você chega na cidade você tá com uma pelota de barro no dedo, assim bem grotesco mesmo eu vou falar!, e aí você recebe um preconceito por causa disso, e aí a pessoa vai subindo o olhar ver seus fios de conta no pescoço, aí o preconceito dobra mais ainda!: " Putz é do Sem Terra e é macumbeiro ainda!" . E tá tudo no olhar, não precisa falar, e isso é uma coisa diária que a gente passa! [Dofonitinho de Logun, 12 anos de casa].

Quando o racismo se estabelece nas interações do dia a dia como narra Dofonitinho Logun, tendo o corpo como o sinal da negritude e no corpo os sinais das cosmopercepções de matriz africana, a leitura social daquele humano é colonial, violenta e afeta a saúde mental, física e espiritual das pessoas negras. Dofonitinho Logun aponta o corpo negro candomblecista e rural, carregando as marcas da melanina, do fio de contas e do barro nos dedos, não apenas como um território alvo de opressão ou discriminação. Mas não é aí onde o corpo negro permanece, nem ao menos se situa. Katherine McKittrick (2015, 2021) diz que os corpos negros carregam narrativas e práticas que desafiam as normas coloniais e racistas. Ela se aprofunda na ideia de que o corpo negro, frequentemente marginalizado e desumanizado em histórias hegemônicas, também é um espaço de criação, memória e agência. Em diálogo com Sylvia Wynter, McKittrick (2021) traz à tona a idea de "humano" como definição que pode ser determinada a partir de parâmetros

10.47250/forident.v40n1.p145-166

científicos próprios da negritude. É o que vimos nas narrativas apresentadas nessa sessão, uma forma de compreender o mundo e as técnicas de cura informam uma tecnologia sofisticada pertinente a esta comunidade de matriz africana.

O ousado ato de sonhar se torna uma "ciência própria" (Mckittrick, 2021) que permite um método criativo de navegar o mundo, desafiando epistemologias tradicionalmente eurocêntricas. Os corpos também se tornam territórios em que essa r-existência é complexa, e mesmo longe de ser um uníssono hegemônico, encontra sentido no vivenciar, construir e compartilhar a comunidade. Entendemos que a noção de comunidade em si não é um local de uma só voz, mas no caso do Ylê Asé de Yansã, assentado na cosmopercepção afrocêntrica. Doné Oyassy reflete sobre as dificuldades durante o contexto pandêmico de distanciamento social e as referências importantes para estar em comunidade e diz: "Então, é nóis por nóis. Se a gente não se virar... Mesmo as pessoas brancas que comunguem conosco, elas têm que virar pretas! Não é nós é, é nós SOMOS! Pode ter pessoas de vários países, japonês, alemão, mas esse é nosso habitat".

Doné Oyassy aqui define o Ylê Asé de Yansã como um território de possibilidades e de reinterpretação do mundo, um espaço de ciência e saber que nos convida a reavaliar e ampliar nossa compreensão de conhecimento, afetividade e existência. Doné Oyassy estava falando do abandono, marginalização e rechaço que comunidades negras sofreram durante a pandemia da COVID-19. Ela fazia referência a um momento que entendeu que não havia ninguém mais para ajudar as comunidades do entorno que iam ao Ylê pedir comida. Foi Doné Oyassy e Tata Kejessy que tiveram a iniciativa de organizar lideranças locais para fazer a distribuição de alimentos no entorno. A ideia de "é nóis por nóis" é comumente utilizada dentro do movimento negro se referindo não apenas à uma ética de união e solidariedade, mas a uma cosmopercepção afrocentrada que contém a noção "ubuntu" – sou porque somos. A fala de Doné Oyassy trata o fazer comunitário do Ylê Asé de Yansã como um território irrefutavelmente negro em seu entender de humanidade, em seu exercício de respeito à vida, onde a materialização do sonho através do afeto é um dos pilares principais de coexistência.

Reflexões finais para inspirar r-existência e sonho

A potência da tríade território-epistemologia-vida se encontra na encruzilhada onde a comunidade Ylê Asé de Yansã se situa. Sabendo que no idioma iorubá, a palavra "ylê" ou "ilê" significa "terra, casa, moradia", dentro da cosmopercepção da comunidade como um todo e das pessoas que dela fazem parte com suas vozes únicas, sabemos que narrar o Ylê Asé de Yansã no território Sítio Quilombo Anastácia é falar de família. Família em total desencontro com a proposta

10.47250/forident.v40n1.p145-166

biocêntrica, mas em harmonia com a cosmopercepção que o sonhar uma nova proposta respeito a vida é uma labuta necessária e transformadora, se aproxima de uma criação surreal do que pode ser maravilhoso como proposto por Suanne Césaire (2021).

Ao enfatizar a importância de resgatar as sabedorias ancestrais que foram marginalizadas ao longo da história, Luiz Rufino defende que tal conhecimento está registrado no nosso corpo: conhecimento é vida e se conecta às diversas existências. No Ylê Asé de Yansã, os paradigmas transformadores de cura durante a pandemia da COVID-19 se tornaram imprescindíveis para a r-existência da comunidade. As tecnologias de ética, de prática de cuidado, de responsabilidade, de saber e compartilhar o saber sobre cura se mostraram estratégicos, e mesmo que temporariamente, se articulando pelas beiradas para não ter relação com o sistema capitalista que sempre se mostra tão perverso. No contexto da COVID-19, quando o preço do alimento sobe exponencialmente, pessoas negras e sobretudo em locais rurais representam a maioria em contágio e morte pelo vírus, e o ato de carregar no corpo a marca da negritude, candomblecista, aquilombada e rural representa um risco maior, a comunidade Ylê Asé de Yansã insiste em propor uma perspectiva que não busca a aceitação nos moldes coloniais, mas sim a ética do cuidado e responsabilidade em respeitar a vida, revitalizando o mundo com a força vital das presenças ancestrais.

Oyeronké Oyewumi reflete que não podemos ficar à espera do ocidente para validar (noss)as existências negras. A autora chama a atenção para pensarmos por nós mesmos, é preciso aprofundarmos em nossos conhecimentos e aprendizados, para se estabelecer firmemente contra o que ela denominou de "Pandemia Epistemológica" do ocidente que insiste em criar narrativas hierarquizantes tendo a cosmovisão Ocidental como via única (Oyěwùmí,, 2021). Quando a comunidade Ylê Asé de Yansã cosmopercepciona sua realidade a partir de si própria, a partir de sua tríade assentada na comunidade de terreiro, comunidade quilombola e comunidade rural entrelaçadas no ser, saber e fazer, o resultado de uma comunidade de cura e resistência, que recusa permanecer às sombras da política de morte. O momento pandêmico foi uma possiblidade distópica do imaginário colonial, mostrando a sua sede pelo genocídio negro. A comunidade Ylê Asé de Yansã é um exemplo, que procura estar de formas mais permanentes no modelo de cosmopercepção afrocentrada, mas que também carrega seus sofrimentos e dores. R-existir no mundo atual, portanto, pode não ser a forma inalterável de viver livre das amarras do colonialismo, mas persistir em vislumbrar outras mentalidades e formas de viver o mundo possíveis. É nessa flexibilidade, no movimento de se rever e renovar os códigos de significado sobre a nossa realidade, que habita as novas encruzilhadas de afrofuturos descoloniais.

10.47250/forident.v40n1.p145-166

Referências

BATISTA, Amanda; ANTUNES, Bianca; FAVERET, Guilherme; PERES, Igor; MARCHESI, Janaina; CUNHA, João Pedro; DANTAS, Leila; BASTOS Leonardo; CARRILHO, Luana; AGUILAR, Soraida; BAIÃO, Fernanda; MAÇAIRA, Paula; HAMACHER, Silvio; BOZZA, Fernando. **Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil – Nota Técnica 11 – 27/05/2020**. Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS): [s.n.].

BOMBARDI, Larissa Mies. **Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia** / Larissa Mies Bombardi. – São Paulo: FFLCH – USP, 2017. 296 p.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850.** Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Registrada á fl. 57 do livro 1º do Atos Legislativos. Out. 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.html. Acessado em 10 de Jan.de 2024.

CABRAL, Mariana Pompílio Gomes; LIMA, Francisco Anderson Carvalho de; LIMA, Raquel Cerdeira de; BOSI, Maria Lúcia Magalhães. A cor da morte na pandemia de Covid-19: epidemiologia social crítica, interseccionalidade e necropolítica. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, n. 34, 2024.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva; RIGOTTO, Raquel Maria; FRIEDRICH, Karen; BÚRIGO, André Campos (orgs.). **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015. ISBN 9788577432561. 623 p.

CÉSAIRE, Suzanne. **A grande camuflagem:** escritos de dissidência. TRAD. Júlio Castañon Guimarães. POSF. Lilian Pestre de Almeida Papéis Selvagens • 140 p. 2021.

COLLINS, Patricia Hills. **Black Feminist Thought: Knowledge, Conscousness, and the Politics of Empowerment**. 2nd. ed. New York;London; Routledge, 1990.

CUNHA Jr, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira.** Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

EMEJULU, Akwugo; SCHEER, Van Der Inez. Refusing politics as usual: mapping women of colour's radical praxis in London and Amsterdam. **Identities**, p. 1-18, 23 abr. 2021.

FADEL, Nathalia; JÚNIOR, Olavo. Raimundo; SAYEG, Heitor. Siqueira. **Caracterização e avaliação temporal de remanescentes florestais do município de Araras/São Paulo**. Holos Environment, Rio Claro, v. 12, n. 2, p. 215-224, 2012.

BEVILAQUA, Gilberto Antônio Peripolli; ANTUNES, Irajá Ferreira; BARBIERI, Rosa Lia; SCHWENGBER, ERNANI, José; SILVA, Sergio Delmar Anjos e; LEITE, Daniela Lopes; CARDOSO, Joel Henrique.. **Agricultores guardiões de sementes e ampliação da agrobiodiversidade**. Cadernos de Ciência & Tecnologia. jan/abr. 2014. Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-118.

hooks, bell. **Da margem ao centro**. Tradução d ed. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a Trangredir – A educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla – 2. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

10.47250/forident.v40n1.p145-166

hooks, bell. **Vivendo de Amor.** Disponível em: https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/. 2010.

IBGE. Censo Agropecuário 2017. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/araras/pesquisa/24/76693. Acessado em: 13 Mar 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LORDE, Audre. **Irmã outsider** / Audre Lorde; tradução Stephanie Borges. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LYNCH, William. **The making of a slave**. Sovereign Union – First Nations Asserting Sovereignty, , 1712. Disponível em: http://nationalunitygovernment.org/content/willie-lynch--making-slave.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MCKITTRICK, Katherine. **Dear science and other stories**. Durham: Duke University Press, 2021.

MCKITTRICK, Katherine. **Sylvia Wynter: on being human as praxis**. Durham: Duke University Press, 2015.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de Quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiáspora**, v. 3, n. 6-7, p. 41-48, 1985.

NASCIMENTO, Beatriz., 1982. Kilombo e Memória comunitária – um estudo de caso. Revista Estudos-Asiaticos. No 6-7. **Centro de Estudos afro-asiáticos** – CEAA/UCAM, RJ, 259-265 p.

NASCIMENTO, Tatiana. **Cuírlombismo Literário: Poesia Negra LGBTQI desorbitando o paradigma da dor**. Série Pand ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.

OLIVEIRA, Jeancarlos Rodrigues de; SUGAI, Andrea; FURTADO, Ariandeny. **Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros enquanto espaço de memória alimentar.** IV Encontro Nacional de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (ENPSSAN).2019. Disponível em: https://proceedings.science/enpssan-2019/trabalhos. Acessado em : 16 de Jan. de 2022.

Organização Mundial da Saúde (OMS). **Coronavirus (COVID-19) Dashbord**. [s/d]. Disponível em: https://data.who.int/dashboards/covid19/cases. Acesso em 18 de nov. de 2024.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Tradução W ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. A Invenção das Mulheres. Conferência da II Jornada. Elenco/entrevistado: Oyèrónkẹ Oyěwùmí. [s.l, s. n.], 2 de jul. de 2021. 1 vídeo (2h:41min). Publicado pelo canal Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZGOjZrIYRIA. Acesso em: 1 de Mar de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p145-166

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Em: **Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília, 2015.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** / Milton Santos. 4 ed. 2. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negromestiça*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista ABPN**, v. 1, n. 1, p. 8-17, 2010.

WYNTER, Sylvia. Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation–An Argument. **CR (East Lansing, Mich.)**, v. 3, n. 3, p. 257-337, 2003.

WYNTER, Sylvia; BENNETT, Joshua; GIVENS, Jarvis R. , '"A Greater Truth than Any Other Truth You Know": A Conversation with Professor Sylvia Wynter on Origin Stories', **Souls** 22, no. 1 (2 Jan 2020): 131, emphasis added, https://doi.org/10.1080/10999949.2020.1811592.

YLÊ Asé de Yansã. Plantio do milho. Araras. 14 de Jan. de 2022. Instagram (@yeleaseyansa). Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CYujyxshy-F/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acessado em 18 de Nov. de 2024.

YLÊ Asé de Yansã. **Soberania Alimentar – TATA, Kejessy.** YouTube (Canal Ylê Asé de Yansã). 03 de Mar. de 2022 vídeo (41min). Disponível em https://www.youtube.com/watch?-v=ocarsV7xIPE&t=1421s. Acessado em 12.Mar. de 2022.

YLÊ Asé de Yansã. **História do Ylè Asé de Yansã**. São Paulo. 20 de Out. de 2021. Disponivelem:https://www.instagram.com/tv/CVRDaECLHJc/?utm_source=ig_web copy link. Acessado em 12 de Mar. de 2022.

10.47250/forident.v40n1.p145-166

Pombal e a criação do seu próprio mito: o caso da historiografia educacional*

Pombal and the creation of its own myth: the case of educational historiography

Luiz Eduardo Oliveira[1]
José Eduardo Franco[2]

Resumo: Este artigo analisa o modo como Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), que se tornou Conde de Oeiras em 1759 e entrou para a história com o título Marquês de Pombal, conferido dez anos depois, exercendo controle quase absoluto sobre sua biografia, fez de si próprio um mito fundacional de um novo tempo, estabelecendo uma série de crenças e postulados que foram obedientemente reproduzidos pela maior parte das narrativas historiográficas e biográficas a seu respeito ou relativas às chamadas reformas pombalinas ocorridas durante o reinado josefino, entre os anos de 1750 e 1777. Para alcançar tal objetivo, trataremos do caso específico da historiografia educacional, tendo como fonte principal os textos historiográficos que tratam da questão e os preâmbulos de um grupo selecionado de peças legislativas referentes à instrução pública, comparando-os com registros biográficos e autobiográficos do próprio Pombal, com uso de alguns pressupostos teóricos relacionados aos mitos e mitologias.

Palavras-chave: História da educação. Marquês de Pombal. Mito.

Abstract: This article analyzes how Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), who became Count of Oeiras in 1759 and entered history with the title Marquis of Pombal, conferred ten years later, exercising almost absolute control over his biography, made himself a founding myth of a new era, establishing a series of beliefs and postulates that were obediently reproduced by most of the historiographical and biographical narratives about him or related to the so-called Pombaline reforms that occurred during the reign of Josephites, between 1750 and 1777. To achieve this objective, we will deal with the specific case of educational historiography, having as our main source the historiographical texts that deal with the issue and the preambles of a selected group of legislative pieces related to public education, comparing them with biographical and autobiographical records of Pombal himself, using some related theoretical assumptions. to myths and mythologies.

Keywords: History of education. Marquis of Pombal. Myth.

[1] Professor Titular da Universidade Federal de Sergipe, Bolsista PQ 2/CNPq, Editor Gerente da Revista de Estudos de Cultura (REVEC) e Coordenador da Cátedra Marquês de Pombal (Camões, I.P. / UFS). E-mail: luizeduardo@academico.ufs.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1610-3835.

[2] Professor Catedrático da Universidade Aberta de Portugal, Diretor do Centro de Estudos Globais e da Cátedra UNESCO de Estudos Globais. É também Professor Visitante do PPGED-UFS e membro fundador da Cátedra Marquês de Pombal (Camões, I.P. / UFS). E-mail: joseeduardofranco@gmail.com. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-5315-1182.

* Artigo recebido em 22 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 14 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p167-181

Introdução

O processo de mitificação de Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), ministro do rei D. José I (1714-1777) que passou para a história com o título de Marquês de Pombal, adquirido em 1769, dez anos depois de ter sido elevado a Conde de Oeiras, inicia-se já durante o seu ministério, entre seus antagonistas e apoiadores, mas também a partir da propaganda que ele fez de suas próprias ações governativas, e consolida-se em 1882, quando se comemorou o centenário de sua morte através de uma série de eventos, exposições e publicações, em Portugal e no Brasil (Oliveira, 2022). É nesse ano também que, contrapondo-se às homenagens ao famoso ministro, vem a lume de *O perfil do Marquês de Pombal*, de Camilo Castelo Branco (1825-1890), obra que estabelece as bases discursivas do antipombalismo, fixando-lhe a imagem de um déspota impiedoso, algo que já tinha sido feito já na época em que foi destituído do cargo, em 1777, por conta da morte do rei, quando foram publicados panfletos e poemas satíricos atacando o ministro (Brito, 1990).

Contudo, na queda de braço ideológica entre pombalinos e antipombalinos, a mitificação positiva de Pombal sempre preponderou, tanto pelo alcance quanto pela quantidade de sua produção, como notou Falcon (1993, p. 219), ao identificar o mito do liberalismo pombalino entre os políticos e pensadores liberais da Revolução de 1820, como José Acúrsio das Neves (1766-1834). Da mesma forma, e na mesma época, ela pode ser identificada entre literatos como Ferdinand Denis (1798-1890), em *Resumo da História Literária de Portugal seguido da História Literária do Brasil* (1826), e Almeida Garret (1799-1854), em *Parnaso Lusitano* (1826), que estabelecem o período pombalino como um momento de restauração ou regeneração das letras portuguesas.

Não por acaso, alguns anos depois, em 1833, o medalhão com sua efígie que ficava abaixo da estátua equestre de D. José I, arrancado quando anunciada a sua queda do governo, dando início à chamada "viradeira" no reinado de D. Maria I (1734-1816), foi reposto por D. Pedro IV (1798-1834), o D. Pedro I do Brasil. Já em 1881, doze anos após a publicação de *O Marquês de Pombal. Lance d'olhos sobre a sua ciência, política e administração; ideias liberais que o dominavam, Plano e primeiras tentativas democráticas* (1869), de Manuel Emídio Garcia (1838-1904), maçom e professor da Universidade de Coimbra que, como o próprio título de seu livro sugere, apropria-se do marquês para servir a causas que nem existiam em seu tempo, a maçonaria portuguesa iniciou a arrecadação de verbas para a construção de sua gigantesca estátua na Praça da Rotunda, no centro de Lisboa, inaugurada em 1934 (Bebiano, 1982).

É no mínimo curioso notar que boa parte dessa retórica filopombalina tem base no que o próprio marquês projetou para si mesmo, isto é, para sua representação, em épocas posteriores. Andrade (1981), Antunes (1983) e Lopes (2002) já ha-

10.47250/forident.v40n1.p167-181

viam notado que Pombal exerceu um controle quase absoluto sobre sua biografia, expurgando do mercado editorial tudo aquilo que o desabonava e demonizando seus principais opositores, sobretudo os membros da Companhia de Jesus, como a origem de todos os males do reino português, em textos legislativos, compêndios, obras literárias e panfletos traduzidos para várias línguas da Europa. Assim, ele fabricou uma imagem de si próprio, para usar a expressão de Burke (2009), quando fala de Luís XIV (1638-1715), reforçando o lado supostamente positiva de seus atos administrativos, através de pinturas simbólicas, medalhas, sonetos e peças teatrais em sua homenagem.

Com relação à sua iconografia, o cuidado que Pombal teve com a projeção de sua imagem para a posteriadade pode ser exemplificado com o quadro *O Retrato de Sebastião José de Carvalho e Melo, a expulsão dos Jesuítas, estabelecimento do Comércio, Indústria, Artes e a reedificação de Lisboa* (1766), que encomendou a Louis-Michel van Loo (1707-1771) e Claude-Joseph Vernet (1714-1789), ou pelo triplo retrato *Concordia Fratrum*, que se encontra no teto do Palácio dos Marqueses em Oeiras, representando Sebastião José e seus dois irmãos: Paulo António de Carvalho e Mendonça (1702-1770) e Francisco Xavier de Mendonça Furtado (1701-1769). O quadro é atribuído a Joana do Salitre (1711-1781), que, juntamente com Francisco Vieira Lusitano (1699-1783), são responsáveis por alguns retratos de corpo inteiro do ministro, carcterizados por sua imponência física, sobretudo quando estava prestes a receber o título de Marquês (Flor; Flor, 2022, p. 57).

Levando em conta essas considerações iniciais, buscamos mostrar, neste artigo, o modo como Pombal fez de si próprio um mito fundacional de um novo tempo, estabelecendo uma série de crenças e postulados que foram obedientemente reproduzidos pela maior parte das narrativas historiográficas e biográficas a seu respeito ou relativas às chamadas reformas pombalinas ocorridas durante o reinado josefino, entre os anos de 1750 e 1777. Para tanto, trataremos do caso específico da historiografia educacional, tendo como fonte principal, além dos textos historiográficos, os preâmbulos de um grupo selecionado de peças legislativas referentes à instrução pública, bem como alguns pressupostos teóricos relacionados aos mitos e mitologias (Eliade, 2000).

A mitificação positiva do marquês de Pombal

Durante o século XX, pelo menos até o ano das comemorações do bicentenário pombalino, em 1982, embora tenha havido várias revisões acerca da ação política de Sebastião José de Carvalho e Melo, é acentuada a preponderância das obras favoráveis ao marquês, mesmo quando consideramos alguns dos trabalhos que, segundo Falcon (2008), buscaram romper com sua mitificação, como *O Mar-*

10.47250/forident.v40n1.p167-181

quês de Pombal e a sua época (1909), de João Lúcio de Azevedo (1855-1933), em que, embora embora rigoroso do ponto de vista documental e interpretativo, revela certo antipombalimso em várias passagens; *O Marquês de Pombal e os seus biógrafos*: razão de ser de uma revisão à sua história (1947), de Alfredo Duarte Rodrigues, que faz um balanço das biografias publicadas até então e acaba por defender a necessidade de novos estudos, conservando, assim, o seu protagonismo como figura-chave para entender o período; e *A situação económica no tempo de Pombal*, de Jorge Borges de Macedo (1921-1996), livro no qual desloca o foco do ministro para "o estudo da época como um todo, em termos estruturais e conjunturais", mas reconhece a sua importância, a ponto de escrever, em 1982, uma biografia, *O Marquês de Pombal, 1699-1782*.

O caso de Marcos Carneiro de Mendonça (1894-1988) merece destaque pela sua biografia pouco usual. Primeiro e mais jovem goleiro da Seleção Brasileira de Futebol, em 1914, atuando depois no Fluminense Futebol Clube, onde permaneceu até 1922 e se tornou presidente do clube vinte anos depois, foi também empresário bem sucedido e adquiriu a biblioteca de D. António de Almeida Soares Portugal (1699-1760), 4.º Conde de Avintes e depois Conde e Marquês de Lavradio, Vice-Rei do Brasil até o ano de sua morte, tornando-se um dos mais entusiastas estudiosos brasileiros de Pombal e do período pombalino (Bairral; Barros, 2015).

O busto do marquês de Pombal disposto na sala principal do seu famoso arquivo, no Rio de Janeiro, por si só representa a importância que o personagem passou a ter em sua vida, algo testemunhado pelo significativo legado que deixou para os estudos pombalinos: *O marquês de Pombal e a unidade brasileira* (1953), conferência proferida em 1953 no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; *O marquês de Pombal e o Brasil* (1960), em que apresenta um conjunto de correspondências sobre as preocupações do marquês com a América portuguesa; *A Amazônia na era pombalina*: correspondência do Governador e Capitão-General do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado (1751-1759) (1963); *Erário régio no Brasil* (1968) e *Aula do Comércio* (1982), este um rico apanhado documental e interpretativo acerca da matéria. As fontes levantadas são sempre precedidas por uma alentada introdução na qual o autor situa o(a) seu(ua) leitor(a) no contexto maior das relações internacionais e supostas conspirações jesuíticas e inglesas no século XVIII português. Sua interpretação da ação político-econômica de Pombal é positiva e mesmo entusiástica, a ponto de considerá-lo protagonista de uma série de mudanças estruturais ocorridas no Brasil, durante e depois do seu ministério.

Já em 1955 havia sido publicada a primeira edição de *O Marquês de Pombal*: o homem e a sua época, de Mário Domingues, que, ao identificar no ministro josefino um incentivador da modernidade portuguesa, produziu uma biografia totalmente favorável a Pombal sem grandes novidades, o que não impediu que a obra

10.47250/forident.v40n1.p167-181

continuasse sendo reimpressa até, pelo menos, 2002. Um ano depois, em 1956, foi publicada a coleção *História administrativa do Brasil*, que, editada pelo Setor de Documentação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), pretendia dar suporte às reformas iniciadas no governo de Getúlio Vargas (1882-1954) e dedicou o último volume à "administração pombalina". Aproveitando a leva de publicações em torno do bicentenário pombalino, a editora da Universidade de Brasília reeditou o texto do volume e o publicou como livro independente em 1983. O autor, Hélio de Alcântara Avellar, qualifica Pombal como heroi, isto é, "homem-época" (Avellar, 1983). Segundo Ribeiro (2009, p. 6-7), o discurso de reforma progressista em relação a Pombal é o mesmo utilizado por Vargas e posteriormente pelo DASP para justificar suas reformas administrativas.

Um caso tão curioso quanto o de Marcos Carneiro de Mendonça é o de Claudio de Britto Reis, natural de Vila de Pombal, na Bahia, como faz questão de ressaltar. A partir da década de 1970, deu início a uma numerosa produção, editada e publicada pelo próprio autor, acerca de Sebastião José de Carvalho e Melo, a começar por *O marquês de Pombal (súmula de sua vida e obra)*, de 1973, que teve uma reedição comemorativa no bicentenário da morte do ministro, em 1982; *O marquês de Pombal e as imagens da verdade* (1987); *Expulsão dos jesuítas dos reinos e domínios de Portugal* (1988); *Perfil do injustiçado Pombal* (1992); *Beco do chão salgado* (1995) e *O Marquês de Pombal e o outro lado da história* (2000). Nessa mesma década, em 1976, Francisco José Calazans Falcon defendeu sua Tese de Livre Docência na Universidade Federal Fluminense, *A época pombalina*: política econômica e monarquia ilustrada, que em 1982 foi publicada como livro e se tornou uma obra de referência para várias áreas. Aqui, o autor afirma que a governação pombalina impõe-se como uma ruptura sem precedentes na história portuguesa.

Em muitos sentidos, essa mitificação positiva de Pombal o transforma, bem como a sua ação governativa e seu discurso, ou os discursos que dele se fazem, em mito fundacional de um novo tempo, que para firmar-se precisa romper com um estado de coisas que representa o passado, exemplificado pela Companhia de Jesus, que se torna um inimigo a ser derrotado. Como notou Eliade (2000, p. 48-49; 62-63), um mito fundacional, isto é, um mito de origem só tem existência em função do seu oposto, o mito de fim, pois a ideia de criação, em momentos de crise, é motivada pela idealização de uma Idade de Ouro primordial que é preciso retomar, como testemunham os preâmbulos da legislação pombalina, que se apresenta como uma tentativa de recuperação de um tempo perdido, antes da chegada dos jesuítas, que passam a ser os responsáveis por todos os males do reino português.

Com efeito, o terremoto de Lisboa de 1755 representa, a um só tempo, um mito de fim e recomeço, colocando Pombal no lugar dúplice de criador de uma nova Lisboa, quando sua autoridade de ministro se consolida e lhe rende, em 1759,

10.47250/forident.v40n1.p167-181

o título de Conde de Oeiras, e anticristo, destruidor e perseguidor implacável dos inacianos, mas também de certa parcela da nobreza, representando o rompimento de um período de paz e prosperidade, tal como lhe pinta o padre jesuíta Gabriel Malagrida (1689-1761) em seu *Juízo da Verdadeira Causa do Terramoto* (1756), no qual atribui os motivos da catástrofe à falta de zelo dos portugueses pela vida espiritual. Como nos lembra Eliade (2000, p. 143), nos mitos do fim do mundo, seja pelas águas, seja pelo fogo, a sua simbologia configura-se como um retorno ao caos e à cosmogonia, fazendo renascer, consequentemente, as esperanças no reaparecimento de uma terra virgem e de uma humanidade nova. No caso em questão, Pombal e os jesuítas disputavam a hegemonia narrativa referente ao fim ou início de um novo tempo, canonizando ou condenando precursores.

O caso da historiografia educacional

Um ano antes das comemorações do bicentenário pombalino, Andrade (1981, p. xii) havia observado que as fontes que serviam de base aos autores que escreveram acerca do contexto literário e pedagógico do reinado de D. José I e dos períodos que o antecederam eram "constituídas pelas obras que Sebastião de Carvalho e Melo lançou no mercado". Com efeito, seja nos preâmbulos da legislação publicada, seja nos prefácios e introduções dos compêndios e obras literárias que patrocinava ou autorizava, reitera-se a mesma justificativa: a intenção de El Rei era reparar os estudos dos grandes males causados pelos inacianos, tal como explicava o preâmbulo do Alvará de 28 de junho de 1759. O texto do documento manipula dicotomicamente um léxico iluminista que mitifica, com letra maiúscula, categorias como Razão; Luzes; Progresso; Civilização; Felicidade; Ciências e Letras, contrapondo-se a seus antagonistas, igualmente mitificados: os jesuítas (Portugal, 1830, p. 673-674).

Essa operação discursiva já havia sido ensaiada na América portuguesa, com a Lei do Diretório de 3 de maio de 1757, em cujo preâmbulo encontra-se o mito de uma Europa civilizada que se contrapõe à pedagogia dos jesuítas, tidos como destruidores de uma Idade de Ouro perdida que remonta aos tempos da gesta camoniana. A lei buscava impor aos grupos indígenas "meios de Civilidade", os quais abrangiam os "dictames da racionalidade" e a sua cristianização, que ficaria sob a responsabilidade do prelado da diocese. Quanto à "civilidade", de competência exclusiva dos Diretores, a medida principal era a obrigatoriedade da "Lingua do Principe" (Souza, 2019), algo dificultado pelo uso "língua geral", "invenção verdadeiramente abominavel, e diabólica" dos inacianos, que queriam privar os índios da civilização, mantendo-os rústicos e bárbaros (Portugal, 1830, p. 508-509).

10.47250/forident.v40n1.p167-181

O mesmo discurso condenatório lastreia o *Compêndio histórico da Universidade de Coimbra* (1772) e a Carta de Roboração de 28 de agosto de 1772, com a qual foram publicados os novos *Estatutos da Universidade de Coimbra* (Araújo, 2000), e muitas memórias históricas que foram produzidas por algumas ordens relgiosas com o intuito de saudar a reforma do ministro de D. José e condenar os jesuítas por todos os estragos pedagógicos, filosóficos e literários no reino de Portugal. Como observa Andrade (1981, p. xxiv-xxix), a historiografia do século seguinte reproduziu acriticamente os postulados da *Deducção Chronologica*, a começar por António Inácio Coelho de Morais (1805-?), que minimiza o papel dos jesuítas e engrandece a reforma pombalina na introdução ao seu *Compendio de Gramática de Língua Grega* (1834). O mesmo ocorre com J.J. Lopes Praça (1844-1920), em *Historia da Philosophia em Portugal* (1868); José Silvestre Ribeiro (1807-1891), sobretudo em sua monumental *Historia dos estabelecimentos scientificos, literarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia* (1871-1893); D. Antonio da Costa (1824-1892), em sua *História da Instrução popular em Portugal* (1871), na qual afirma que a instrução popular com princípios "verdadeiramente liberaes" nasceu com a Lei de 6 de novembro de 1772; e finalmente Teófilo Braga (1843-1924), que vai ser uma figura de ponta nas comemorações do centenário pombalino, em Portugal e no Brasil, e que em sua *História da Universidade de Coimbra, nas suas relações com a instrucção publica portugueza* (1891-1892), em 4 volumes, segue as diretrizes da *Deducção Chronologica*.

Essa avaliação positiva das reformas educacionais do ministério pombalino atravessou o século XX enfrentando pouca oposição, mesmo depois da renovação do campo, a partir da década de 1960 (Gomes, 1993, p. 55-57), como se nota pelos textos de Rômulo de Carvalho (1959; 1986), tanto em sua *História da fundação do Colégio Real dos Nobres*, de 1959, em que ressalta as inovações científicas da instituição pombalina, quanto em sua *História do ensino em Portugal*: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano, de 1986, na qual afirma que Pombal "tomou conta do Governo" e elogia, "em teoria", o caráter progressista e inovador da reforma de 1759, acrescentando que, "na prática, toda a actividade nacional estava anquilosada pela vontade do ministro de D. José (Carvalho, 1986, p. 426; 431).

Mais ou menos nessa mesma linha, António Nóvoa vai afirmar que o alvará de 1759 é responsável pela institucionalização da profissão docente em Portugal e seus domínios, pois a licença para lecionar funcionava como um "cartão verde" fornecido pelo Estado para legitimar as práticas docentes e promover valorização social e profissional, criando, assim, "as condições necessárias para a elaboração de um cânon de competências técnicas, baseadas em critérios escolares, que servirá de base para o recrutamento dos docentes" (Nóvoa, 1991, p. 122). De modo seme-

10.47250/forident.v40n1.p167-181

lhante, Adão (1995, p. 359) escreve que a reforma dos Estudos Menores constituiu "uma das primeiras tentativas de organização pública de um subsistema de ensino elementar, de âmbito nacional, sob a dependência directa do rei e tendo como organismo centralizador a Real Mesa Censória", apesar de afirmar que a Lei de 6 de novembro de 1772 não correspondeu aos primeiros passos do estabelecimento de uma rede de escolas públicas em Portugal, tendo sido idealizada e executada muito mais por Frei Manuel do Cenáculo (1724-1814) e seus colaboradores do que pelo próprio Pombal.

Mesmo no contexto das comemorações relativas ao bicentenário pombalino, que provocaram a publicação de uma importante fortuna crítica, foram poucos os textos que questionaram ou criticaram o papel de Pombal na instrução pública, setor geralmente tido como ponto chave de suas reformas, seja para substituir a tutela jesuítica, seja para refundar a Universidade de Coimbra (Araújo, 2000). Um desses exemplos é *Como interpretar Pombal?* (1983), coletânea originalmente publicada em quatro números da revista *Brotéria*, dirigida pelo padre jesuíta Manuel Antunes (1918-1985), organizador do livro e autor de dois capítulos. Um ponto comum entre os autores é a tentativa de desmistificar alguns lugares comuns reproduzidos pela historiografia até então.

António Leite, por exemplo, no capítulo "Pombal e o ensino secundário", enumera mais de quarenta instituições de ensino fundadas pelos jesuítas no reino e nas colônias até 1759, incluindo a Aula de Esfera que havia no Colégio de Santo Antão desde 1590, para mostrar que a reforma pombalina não teve condições de substituir os colégios e escolas dos inacianos, pois não havia Aulas ou Professores Régios suficientes, em Portugal e nas colônias, afirmando ainda que o ensino científico não era desconhecido dos membros da Companhia de Jesus (Leite, 1983, p. 181). Mais de uma década antes, António Cruz, em sua "Nota sobre a reforma pombalina da instrução pública" (1971), buscou relativizar o protagonismo de Pombal e, consequentemente, o caráter inovador de suas medidas, mudando o foco para o reinado de D. João V (1707-1750), no qual teria havido o primeiro fluxo das ideias ilustradas, com as atividades da Academia Portuguesa, fundada pelo Conde de Ericeira entre 1717 e 1720 (Cruz, 1971, p. 2).

No Brasil, o antipombalismo manifestou-se mais cedo na historiografia educacional, como testemunham *Missionários jesuítas no Brasil no tempo de Pombal* (1936), obra do padre Antônio Paulo Ciríaco Fernandes (1880-1946), que busca ressaltar a importância e heroísmo dos inacianos que foram vítimas do "terror com que o Ministro de D. José subjugava a todos naquela época de despotismo" (Fernandes, 1941, p. 36). Um ano depois, em 1937, Djacir Menezes (1907-1996) afirma que Pombal era um instrumento do capitalismo, pois sem a colonização e o trabalho escravo tal sistema econômico não se teria desenvolvido no país (Mene-

10.47250/forident.v40n1.p167-181

zes, 2018, p. 238). Mas a obra paradigmática desse antipombalismo historiográfico é *A cultura brasileira* (1943), de Fernando de Azevedo (1894-1974), que destaca os aspectos civilizadores da Companhia de Jesus e desqualifica as reformas pombalinas, concluindo que a base da pedagogia dos inacianos, após a sua expulsão de Portugal e seus domínios, permaneceu a mesma (Azevedo, 1971, p. 556).

A interpretação de Fernando de Azevedo tornou-se padrão na historiografia educacional brasileira pelo menos até o final da década de 1980, projetando sua sombra até na escolha de períodos, motivo pelo qual foi muito pequena a quantidade de trabalhos relativos às épocas não privilegiadas em *A cultura brasileira*, como a pombalina (Bontempi Junior, 1995). Essa produção historiográfica, marcada pelo que Carvalho (1998) denomina "matriz azevediana", ignorou solenemente a obra pioneira de Laerte Ramos de Carvalho (1922-1972), *As reformas pombalinas da instrução pública*, publicada em 1952 e reeditada em 1978, na qual havia alertado que era "muito difícil precisar até que ponto e em que escala se fez sentir a reforma de 1759 no Brasil" (1978, p. 106), bem como *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil* (1978), de Banha de Andrade (1915-1982), que analisa as correspondências entre o Diretor Geral dos Estudos D. Tomás de Almeida e seus comissários nas capitanias da América portuguesa.

Carrato (1968, p. 129; 148), por sua vez, embora reconheça a "investida iluminista" das reformas pombalinas do ensino, afirma que os atos administrativos do ministro de D. José I não acompanharam com a mesma agressividade as palavras que os justificavam, sobretudo nos preâmbulos das peças legislativas, acrescentando que os recursos financeiros do "subsídio literário" não corresponderam às esperanças neles depositadas, em razão da má remuneração dos Professores Régios e da desorganização das Aulas Régias. Ademais, segundo o autor, baseado nas fontes de que se serve, como as *Cartas soteropolitanas* de Luis dos Santos Vilhena (1744-1814), a receita do Subsídio Literário era menor do que as despesas do ensino, uma vez que, no Brasil, a administração régia não cuidava seriamente dessa arrecadação tão necessária.

Um caso muito curioso é o de Lauro de Oliveira Lima (1921-2013), intelectual cearense que foi um dos principais divulgadores do "método psicogenético" de Jean Piaget (1896-1980) no Brasil, e que em 1974 publicou *Estórias da educação no Brasil*: de Pombal a Passarinho, livro que, embora rigorosamente embasado pela historiografia mais atualizada do seu tempo, apresenta "pretensões humorísticas" em sua escrita, como afirma o autor na nota inicial do livro (LIMA, 1975, p. 16), algo reforçado pelo uso de variadas fontes tipográficas para destacar certas partes do texto, bem como pela divisão dos capítulos em "flashes" fotográficos, nos quais insere, além de trechos de historiadores e teóricos abalizados sobre assunto, recortes de artigos de jornais da época em que escreve, três anos depois da Lei 5.692, de 11 de agosto 1971.

10.47250/forident.v40n1.p167-181

O postulado principal do autor é de que os primeiros trezentos anos de nossa história não existiram em termos civilizatórios, de nada adiantando a educação jesuítica e a reforma de Pombal, pois, segundo ele, o "descobrimento do Brasil" ocorreu somente em 1808, com a transmigração da família real, e sua independência só se deu com a Revolução de 1930, quando a implantação do voto popular fez com que a "plebe romana" vencesse os "patrícios", extinguindo de vez os aspectos modernizados da Colônia – o Império e a República Velha. Assim, a Colônia, sendo meramente uma feitoria, isto é, um entreposto comercial para exploração de matéria prima, foi monopolizada por duas Companhias, a de Jesus, que monopolizava a educação, e a Companhia Geral do Comércio de Brasil e suas sucessoras, que impediram qualquer surto de independência econômica. O papel de Pombal, nessa perspectiva, foi apenas reforçar os controles monopolistas, embora tenha tido o mérito de expulsar os inacianos e seu sistema monacal de ensino (Lima, 1975, p. 24).

De qualquer modo, já no decorrer da década de 1990 algumas importantes obras historiográficas e biográficas buscaram revisitar criticamente a obra política do ministro de D. José I, como *Marquês de Pombal*: paradoxo do Iluminismo (1996), de Kenneth Maxwell; *Ribeiro Sanches e o marquês de Pombal* (1998), de António Rosa Mendes; *Mecenato pombalino e poesia neoclássica*: Basílio da Gama e a Poética do Encômio, publicada no mesmo ano, de Ivan Teixeira; e *Marquês de Pombal e a Companhia de Jesus. Correspondência inédita ao longo de 115 cartas (de 1752 a 1763)*, obra de 1999 do padre jesuíta António Lopes, que três anos depois publicou *Enigma Pombal – nova documentação*: tentativa de interpretação, que pode ser caracterizado como um rico panorama do que se publicou sobre Pombal durante sua vida e após a sua morte.

Tal renovação dos estudos pombalinos fez-se sentir no século XXI com uma numerosa publicação de obras acerca de Pombal ou do período pombalino, sobretudo a partir de 2005, quando se comemoraram os 250 anos do terremoto de Lisboa, que se tornou um tema recorrente de textos jornalísticos, acadêmicos e narrativas biográficas e ficcionais, com significativo apelo no mercado editorial, mas também na historiografia educacional brasileira, com a emergência de obras que buscaram investigaram a repercussão ou recepção da reformas pombalinos em várias regiões do Brasil, como *As luzes da educação*: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834), de Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso, publicado em 2002; *As Reformas Pombalinas no Brasil* (2011), coletânea organizada por Thais Nivia de Lima Fonseca; e *As aulas régias na capitania da Bahia*: pensamento, vida e trabalho de "nobres" professores (2021), de José Carlos de Araujo Silva.

10.47250/forident.v40n1.p167-181

Algumas considerações

Como buscamos mostrar, a mitologia do marquês de Pombal está muito presente na historiografia, mas também no imaginário e na memória popular, como um ministro plenipotenciário que, de quase nada, tornou-se quase um rei, para usarmos da expressão que dá título à biografia de Sena-Lino (2020). Sua colossal estátua no centro de Lisboa, de frente para uma parte da cidade associada ao seu nome e ladeado por um leão de estimação, ao estampar a sua óbvia simbologia, geralmente associada a bravura, coragem, realeza etc., apenas reforça e reitera a imagem que o ministro havia projetado para si. Desse modo, da mesma forma que os retratos encomendados por Pombal tornaram-se a sua própria marca, seja nas estampas dos compêndios publicados no século XIX, seja na capa das biografias e romances históricos que o têm como tema, o discurso inaugurado nos preâmbulos das peças legislativas, prefácios e panfletos mandados traduzir para várias línguas, que ora denunciam uma suposta conspiração movida, no próprio reino, pela aristocracia, e, no império, pelos jesuítas e pelos ingleses, ora pelo mito da Idade de Ouro, isto é, pela de recuperação econômica, política e literária de um tempo perdido. O terremoto de Lisboa de 1755 vai assumir um lugar central em sua mitologia, pois é a partir de então que sua autoridade de ministro vai se consolidar, assumindo o projeto de reconstrução da cidade, restauração da ordem e perseguição de todos que lhe eram contrários.

Se considerarmos as suas reformas do ensino nessa perspectiva, o mito do marquês de Pombal na historiografia educacional configura-se positivamente quando se coloca como fundador de um novo tempo, caracterizado pelas luzes e pela modernidade, em contraposição à tradição jesuítica, ou quando busca retomar uma tradição interrompida com chegada dos Inacianos, e negativamente quando passa a significar o rompimento com a sólida estrutura pedagógica da Companhia de Jesus, lastreada por diversas obras e por um plano de estudos já testado e aprovado internacionalmente, o *Ratio Studiorum* (1599). Assim, seja qual for a interpretação que prepondere quando da avaliação do alcance ou significado das reformas pombalinas do ensino, sua figura emerge como um mito incontornável.

Foi justamente essa estrutura mítica que Pombal usou com relação aos jesuítas, para o que utilizou de uma poderosa campanha publicitária e repressora, de modo a criar um mito positivo para si mesmo e para a posteridade, como fundador de um novo tempo para o reino de Portugal e seus domínios. O que impressiona, até hoje, é a força do mito, que resiste a tantas crítica, colocando o pesquisador numa espécie de armadilha, pois o que imagina se tratar de uma operação interpretativa legítima, baseada em fontes primárias, manuscritas ou impressas, muitas vezes não passa de um jogo prévia e cuidadosamente elaborado para que se alcance determinados pontos de chegada.

10.47250/forident.v40n1.p167-181

Referências

ADÃO, Áurea do Carmo da Conceição. **Estado absoluto e ensino de primeiras letras**: as escolas régias (1772-1794). Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências, Departamento de Educação da Universidade de Lisboa, 1995. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/45107. Acesso em 12/03/2024.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva / Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. **A reforma pombalina dos estudos secundários**: contribuição para a história da pedagogia em Portugal. Coimbra: Por Ordem da Universidade, 1981.

ANTUNES, Manuel (org.). **Como interpretar Pombal? No bicentenário de sua morte**. Lisboa: Edições Brotéria, 1983.

ARAÚJO, Ana Cristina. **O marquês de Pombal e a universidade**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. 5. ed. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos / EDUSP, 1971.

AZEVEDO, João Lúcio de. **O Marquês de Pombal e a sua época**. 2. ed. Rio de janeiro: Anuário do Brasil / Lisboa: São Paulo: Alameda, 2004.

AVELLAR, Hélio de Alcantara. **Administração pombalina**. Brasília: UnB; FUNCEP, 1983.

BAIRRAL, Lúcio; BARROS, Rodrigo. *De Oswaldo Gomes a Fred*: A história do Fluminense Football Club no centenário da Seleção Brasileira. Rio de Janeiro: Estante do Autor, 2015. 300p.

BEBIANO, Rui. "O 1.º centenário pombalino (1882): contributo para a sua compreensão histórica". *In*: "O Marquês de Pombal e o seu Tempo", tomo II. **Revista de História das Ideias**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1982. Disponível em: https://www.academia.edu/45602035/O_1o_Centen%C3%A1rio_Pombalino_1882_Contributo_para_a_sua_compreens%C3%A3o_hist%C3%B3rica. Aceso em 12/03/2024.

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. **História da educação brasileira**: o terreno do consenso. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995. Disponível em: https://tede.pucsp.br/handle/handle/26133. Acesso em 11/03/2024.

BRAGA, Theophilo. **Historia da Universidade de Coimbra nas suas relações com a instrucção publica portugueza**. Lisboa: Na Typographia da Academia Real das Sciencias, tomo III (1700 a 1800), 1898.

BRANCO, Camillo Castelo. **Pefil do marquez de Pombal**. Porto: Clavel & Cia / Rio de Janeiro: L. Couto & Cia, 1882.

BRITO, Ferreira de. **Cantigas de escárnio e mal-dizer do marquês de Pombal, ou a crônica rimada da viradeira**. Porto: Associação de Jornalistas e Homens de Letras do Porto, 1990.

10.47250/forident.v40n1.p167-181

BURKE, Peter. **A fabricação do rei**: a construção da imagem pública de Luís XIV. 2. ed. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. ***As luzes da educação:*** fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

CARRATO, José Fereira. **Igreja, Iluminismo e escolas mineiras coloniais**. São Paulo: Companhia Editora Nacional / Editôra da Universidade de São Paulo, 1968.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva / Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. "A configuração da historiografia educacional brasileira". *In*: FREITAS, Marcos César de (org.), **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto / Universidade São Francisco, 1998.

CARVALHO, Rômulo de. **História da fundação do Colégio Real dos Nobres**. Coimbra: Atlântida, 1959.

CARVALHO, Rômulo de. **História do ensino em Portugal**: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

CRUZ, António. "Nota sobre a reforma pombalina da instrução pública". **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, n. 02, p. 1-64, 1971. Disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5875. Acesso em 11/03/2024.

DENIS, Ferdinand. **Resumo da história literária de Portugal seguido do resumo da história literária do Brasil**. Tradução, apresentação e notas: Regina Zilberman. Rio de Janeiro: Edições Makunaima, 2018.

DOMINGUES, Mário. **O Marquês de Pombal**: o homem e a sua época. Lisboa: Livraria Romano Torres, 1955.

ELIADE, Mircea. **Aspectos do mito**. Tradução: Manuela Torres. Lisboa: Edições 70, 2000.

FALCON, Francisco J. C. **A época pombalina**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

FALCON, Francisco J. C. "Governação pombalina e luzes nos trópicos – entre polêmicas e interpretações: alguns aspectos do período pombalino". *In*: "Tradição e revolução: homenagem a Luís Reis Torgal. **Revista de História das Ideias**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, v. 29, n. 1, p. 219-226, 2008.

FERNANDES, Pe. Antônio Paulo Ciríaco, S. J. **Missionários jesuítas no Brasil no tempo de Pombal.** 2. ed. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo, 1941.

FLOR, Susana Varela; FLOR, Pedro. Retratos setecentistas em oeiras: contributos para o estudo da genealogia iconográfica do Marquês de Pombal. **Artison**, número multitemático, n. 13, p. 46-61, 2022.

FONSECA, Thais Nivia de Lima (Org.). **As Reformas Pombalinas no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

10.47250/forident.v40n1.p167-181

GARCIA, M. Emygdio. **O Marquês de Pombal. Lance d'olhos sobre a sua ciência, política e administração; ideias liberais que o dominavam, Plano e primeiras tentativas democráticas**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1869.

GARRET, Almeida. *P***arnaso lusitano ou poesias selectas dos auctores portuguezes antigos e modernos, illustradas com notas. Precedido de uma historia abreviada da lingua e poesia portugueza**. Paris: Em Casa de J. P. Aillaud, tomo I, 1826.

GOMES, Joaquim Ferreira. O ensino em Portugal da Renascença ao fim do século XIX. **Communio – Revista Internacional Católica**, v. 10, n. 01, p. 65-73, 1993.

LEITE, António. "Pombal e o ensino secundário". *In*: ANTUNES, Manuel *et alii*. **Como interpretar Pombal? No bicentenário de sua morte**. Lisboa: Edições Brotéria, 1983.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil:** de Pombal a Passarinho. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1975.

LOPES, António. **Marquês de Pombal e a Companhia de Jesus**. Correspondência inédita ao longo de 115 cartas (de 1752 a 1763). Cascais: Principia, 1999.

LOPES, António. **Enigma Pombal.** 2. ed. Lisboa: Roma Editora, 2002.

MALAGRIDA, Gabriel. **Juizo da verdadeira causa do terremoto, que padeceo a Corte de Lisboa, no primeiro de Novembro de 1755**. Lisboa: Na Officina de Manoel Soares, 1756.

MACEDO, Jorge Borges de. **A situação econômica no tempo de Pombal.** Porto: Portugalia, 1951.

MACEDO, Jorge Borges de. **O Marquês de Pombal, 1699-1782**. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1982.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **A Amazônia na era pombalina**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2005, 3.v.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **O marquês de Pombal e a unidade brasileira**. Lisboa: Editorial Andes, 1953.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **O marquês de Pombal e o Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1960.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **O erário régio no Brasil.** Rio de Janeiro: Serviço da Documentação, 1968.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de (org.). **Aula do comércio**. Rio de Janeiro: Xerox do Brasil, 1982.

MENEZES, Djacir. **O outro nordeste**: ensaio sôbre a evolução social e política do Nordeste da "civilização do couro" e suas implicações históricas nos problemas gerais. 3. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2018.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 4, p. 240-270, 1991.

10.47250/forident.v40n1.p167-181

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. Pombalismo e antipombalismo no Brasil: representações das reformas do ensino no centenário e no bicentenário do Marquês de Pombal. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, p. 1-25, 2022. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/57841. Acesso em: 13 mar. 2024.

PORTUGAL. **Collecção da Legislação Portugueza desde a ultima compilação das ordenaçõe, redigida pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1750 a 1762**. Lisboa: Na Typographia Maigrense, 1830.

PRAÇA, J. J. Lopes. **Historia da Philosophia em Portugal nas suas relações com o movimento geral da philophia**. Coimbra: Imprensa Literaria, 1868, v. 1.

RIBEIRO, José Silvestre. **Historia dos estabelecimentos scientificos, literarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia**. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo I, 1871.

RIBEIRO, Fernando V. Aguiar. "O passado colonial visto pelo DASP: A História Administrativa do Brasil". **Anais do XXV Simpósio Nacional de História da ANPUH**. Fortaleza: ANPUH, p. 1-7, 2009. Disponível em: https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.0008.pdf. Aceso em 11/03/2024.

RODRIGUES, Alfredo Duarte. **O Marquês de Pombal e os seus biógrafos**: razão de ser de uma revisão à sua história. Lisboa: Edição do Autor, 1947.

SILVA, José Carlos de Araujo. **As aulas régias na capitania da Bahia**: pensamento, vida e trabalho de "nobres" professores. Jundiaí: Paco Editorial, 2021.

SOUZA, Pedro Daniel dos Santos. **Sobre o uso da língua do príncipe**: história social da cultura escrita, reconfigurações linguísticas e populações indígenas na Bahia setecentista. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Língua e Cultura. Salvador, 2019. Disponível em: https://ppglinc.ufba.br/pt-br/sobre-o-uso--da-lingua-do-principe-historia-social-da-cultura-escrita-reconfiguracoes-linguisticas-e. Acesso em 11/03/2024.

TEIXEIRA, Ivan. **Mecenato pombalino e poesia neoclássica:** Basílio da Gama e a poética do encômio. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

10.47250/forident.v40n1.p167-181

As técnicas teatrais e a formação do leitor*

Theatrical techniques and reader training

Claudia Zilmar da Silva Conceição[1]
Evelina Hoisel[2]

Resumo: Este artigo investiga como as técnicas teatrais podem ampliar as estratégias da leitura do texto literário no ensino médio pela composição de personagens e montagem de encenações escolares. Para isso, apresentamos algumas reflexões sobre as relações entre as técnicas teatrais proposta por Boal e Spolin e as vantagens da performance de leitura proposta por Zumthor. Tal abordagem foi utilizada em um projeto de intervenção constituído por oficinas e um jogral com textos de Ariano Suassuna em uma escola da Bahia, destacando a importância das técnicas teatrais para construção das personagens cênicas. Essas experiências seguiram os protocolos da leitura do texto dramático em grupo, passando pela exploração da linguagem corporal e da entonação de voz a fim de ampliar os sentidos dos textos encenados.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Técnicas teatrais. Personagens. Leitura dramática.

Abstract: This article investigates how theatrical techniques can expand the strategies for reading literary texts in high school through the creation of characters and the staging of school plays. To this end, we present some reflections on the relationship between the theatrical techniques proposed by Boal and Spolin and the advantages of the reading performance proposed by Zumthor. This approach was used in an intervention project consisting of workshops and a play with texts by Ariano Suassuna in a school in Bahia, highlighting the importance of theatrical techniques for the construction of stage characters. These experiences followed the protocols for reading dramatic texts in groups, exploring body language and voice intonation in order to expand the meanings of the staged texts.

Keywords: Teaching Literature. Theatrical techniques. Characters. Dramatic reading.

[1] Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Secretaria da Educação do estado da Bahia. E-mail: cauzilmar@gmail.com. ORCID: https: //orcid.org/0000-0001-5755-4731.

[2] Doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular de Teoria da Literatura do Instituto de Letras da Bahia (UFBA). E-mail: hoisel@ufba.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0245-3914.

* Artigo recebido em 29 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 17 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p183-199

Este artigo traz um olhar para a educação que busca traçar novas rotas de leitura escolar e pôr em práticas interartes: literatura e artes cênicas. Esse desafio passa por ressignificar a realidade das práticas de ensino de literatura, dando abertura para atividades de valorização da voz e do corpo do leitor no processo de recepção literária. Para tanto, exploramos algumas técnicas teatrais em oficinas de leitura de textos dramáticos, abrindo espaço para experiências coletivas, que promovem o afeto e possibilitam outros sentidos para as leituras, a fim de provocar a criatividade do aluno, que passa a expor sentimentos e memórias a partir da interação como o texto lido.

Nessa empreitada da exploração das técnicas teatrais de composição de personagens para motivar o leitor a vivenciar as diversas etapas da produção da montagem de um texto teatral, partimos das ideias dos jogos teatrais de Viola Spolin e do teatro do oprimido de Augusto Boal. Spolin (2007) pontua a importância dos jogos teatrais no espaço escolar para promover o desenvolvimento de habilidades de comunicação por meio de formas não verbais e a aprimoração das habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. Boal, por sua vez, incentivou o teatro participativo e de interação entre atores e plateia.

Como desafio desta pesquisa, propomos a pergunta norteadora: Como as técnicas teatrais podem contribuir para a formação de leitores participativos e integrados coletivamente com a montagem do texto lido? Metodologicamente, planejamos e aplicamos um projeto de intervenção de experiência teatral com um grupo de alunos do ensino médio do Colégio da Polícia Militar, situado em Alagoinhas-BA no segundo semestre de 2022[3]. Nessa trajetória, planejamos oficinas sobre teoria e prática teatral a fim de analisar a ampliação do horizonte de expectativas dos leitores por meio de exercícios de encenação, que geram possíveis analogias e aproximações dos participantes com o desenvolvimento do processo dramático.

Didaticamente, este artigo está dividido em duas partes. Na primeira, estabelecemos uma discussão sobre os estudos da recepção e de técnicas teatrais para o envolvimento dos alunos em leituras dramáticas. Na segunda, relatamos a parte prática da pesquisa: as oficinas teatrais que culminaram com a montagem de cenas teatrais de Ariano Suassuna. Nessa jornada, destacamos que a combinação entre a parte fixa, o texto e a parte móvel, o jogo teatral amplia as experiências interpretativas dos participantes, já que a aprendizagem não ocorre de forma fechada ou previsível, pois ela começa no aquecimento sensório-corporal e acompanha as oficinas práticas até a apresentação das cenas à comunidade escolar.

Na sequência, vamos apresentar a performance da leitura dramática e das técnicas teatrais.

---

[3] As técnicas teatrais foram ensinadas pelo professor de teatro, Higor Santos, um parceiro na execução das oficinas e montagem do jogral.

10.47250/forident.v40n1.p183-199

O leitor e sua performance em leituras dramáticas

No século XX, com os estudos da recepção, Hans Robert Jauss propõe a abertura do ensino da literatura quando destaca a formação do leitor e questiona a historiografia literária.

> A história da literatura vem, em nossa época, se fazendo cada vez mais mal-afamada – e, aliás, não de forma imerecida. Nos últimos 150 anos, a história dessa venerável disciplina tem inequivocamente trilhado o caminho da decadência constante. (...) Como matéria obrigatória do currículo do ensino secundário, ela já quase desapareceu da Alemanha. No mais, histórias da literatura podem ainda ser encontradas, quando muito, nas estantes da burguesia instruída (...). Nos cursos oferecidos nas universidades, a história da literatura está visivelmente desaparecendo (Jauss, 1994, p. 5-6).

Tais postulações de Jauss estão relacionadas a dois questionamentos: a análise literária marxista, que privilegiava obras que refletem situações relacionadas aos conflitos sociais de poder; e as propostas formalistas, que valorizavam mais a realidade material do texto literário, em detrimento da reflexão social e defendiam a ideia de que o texto tinha total autonomia ao se sobrepor ao sujeito. Jauss questiona a exclusão do leitor no processo interpretativo das duas escolas: marxista e formalista e passa a valorizar a recepção da obra literária e seus diferentes horizontes de expectativas.

Retomamos essas reflexões de Jauss, visto que ainda observamos a prevalência de um ensino historicista da literatura no ensino médio. Além disso, as abordagens sobre gêneros textuais prevalecem nos livros didáticos, dando pouco espaço para textos estéticos e criativos. No contexto escolar, Teresa Colomer (2007), em sua obra *Andar entre livros*, explica que os professores têm predileção por textos informativos, por serem fáceis de entender e de controlar, ante as sutilezas que são exigidas das leituras literárias. Nesse sentido, questionamos as práticas do ensino de leitura e escrita com base em textos informativos, visto que deixam de lado o uso da imaginação do aluno, como informa Colomer (2007, p. 36): "é possível afirmar que a restrição escolar da literatura não parece ter sido benéfica para a formação linguística dos alunos". Portanto, defendemos a leitura do texto teatral como uma prática de letramento interartes, privilegiando a interação entre o leitor com o texto e o desenvolvimento pelo prazer da leitura.

Esse prazer está presente em experiências de leitura dramática, nas quais os leitores trabalham a entonação da voz e as dimensões corporais. Esse prazer é também um saber fazer com ludicidade, pois o "saber procede de uma confrontação comovente com o objeto, de um esboço de diálogo" (Zumthor, 2000, p. 101). É preciso pensar o ensino de literatura não apenas como transposição de saberes históricos, considerando "que esta sociedade espera de nós, pesquisadores, é a pro-

10.47250/forident.v40n1.p183-199

dução de um saber lúdico" (Zumthor, 2000, p. 81). Esse saber lúdico e criativo pode ser encontrado em experiências interartes, em que a prática de leitura explora a performance do leitor, como no caso das leituras dramáticas.

As leituras dramáticas compartilhadas proporcionam trocas de experiências entre os participantes que agregam novos sentidos aos textos a partir de suas memórias afetivas e sociais. Sob essa ótica, defendemos a utilização de técnicas teatrais no ensino de literatura na escola, tornando o teatro um aliado da educação. Representar algo, alguém ou a si mesmo diante do outro mobiliza uma gama de capacidades comunicacionais que promove a boa convivência. O teatro é a arte da presença, em um mundo cada vez mais intermediado pela virtualidade. A presença gera um processo dinâmico que se constrói na relação com o outro, que pode levar à problematização de visões fechadas sobre vários assuntos.

Nessa perspectiva, a abordagem volta-se para a experiência de leitura literária pela ótica das técnicas teatrais vivenciadas no ensino de literatura., convém destacar que se trata de uma arte que possibilita a integração do ser humano e o habilita a perceber o outro, colocando-se em seu lugar, sem perder de vista suas expectativas e visão de mundo, e também estimula o conhecimento porque requer a pesquisa sobre o que se deseja representar. Assim preconiza a BNCC:

> É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estarem abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (Brasil, 2018, p. 482).

Com efeito, atestamos a necessidade de trazer a leitura dramática para aulas de literatura como uma potência no agenciamento da formação leitora em suas múltiplas conexões e dimensões. Cabe destacar que, segundo Zumthor (2000), a performance é um dos melhores momentos da recepção, pois é, exatamente, quando o enunciado é recebido e transformado pelo receptor. Para o autor, a recepção se produz em circunstância psíquica privilegiada: performance ou leitura. É, exatamente, e tão somente, onde o sujeito – ouvinte ou leitor – encontra a obra e a encontra de maneira pessoal, já que a performance "aproxima, de algum modo, da ideia de catarse proposta (em um contexto totalmente diferente) por Aristóteles" (Zumthor, 2000, p. 52).

O conceito de Jauss, acerca do horizonte de expectativas, que implica um acordo entre a oferta e a demanda, texto e recepção, aproxima-se do que Zumthor (2000) denomina de apropriação de sentido do leitor, isto é, a concretização de uma interpretação, que é a defesa de um horizonte de expectativa particular, quando o leitor acredita no entendimento do que leu. Para Zumthor (2000, p. 52), essa pers-

10.47250/forident.v40n1.p183-199

pectiva é mais ampla: "O que produz a concretização de um texto dotado de uma carga poética são indissoluvelmente ligadas aos efeitos semânticos, as transformações do próprio leitor, transformações percebidas em geral como emoção pura".

Além da ampliação do horizonte de expectativas do leitor, a leitura dramática promove a interação do leitor com o texto. Para Iser, a leitura é um movimento do leitor por um texto. Ele destaca a teoria do efeito que, como o nome diz, leva em conta os efeitos que a obra produz no indivíduo, ou seja, "o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica" (Iser, 1979, p. 123). Assim, Iser concede ao leitor maior interação no texto de sorte a concretizar a obra por meio de várias interpretações, que, segundo o autor, o leitor carrega consigo um repertório social, cultural e histórico que implicará em diálogo entre o texto e o repertório do indivíduo.

Logo, a teoria do efeito também valoriza a recepção em diálogo constante com os repertórios do leitor. Nesse caminho, a teoria da recepção valoriza a reação do leitor e, por extensão, precisamos explicar o texto com base nessa reação, proveniente da interação do texto e o leitor. Ou seja, com base em uma imagem da realidade, que Iser (1979) classifica como "repertório" e que se acrescenta à existência de "estratégias" utilizadas na compreensão do texto que se constituem na base funcional da leitura. O leitor como protagonista nos faz pensar que a leitura é também um ato subjetivo, que demanda a descoberta de elementos não ditos, que serão acessados no processo de interação entre o leitor e o texto.

Dessa forma, é preciso entender o texto a partir dessa reação. "O texto e o leitor interagem a partir de uma construção do mundo e algumas convenções compartilhadas" (Colomer, 2003, p. 96). Segundo Zumthor (2000, p. 35), essa interação está atravessada pelo prazer, que é também ritualização da linguagem. Assim, as reações do corpo ao texto são importantes índices de interação, já que "Quando não há prazer – ou ele cessa – o texto muda de natureza". Trazemos também as contribuições de Conceição e Gomes (2016) que consideram a formação do leitor na perspectiva estética, artística, cultural e social. "Ou seja, mobilizar o olhar, o sentir para a ampliação do horizonte de expectativas do leitor do ensino médio para apreciação, para degustação, na perspectiva de um desenvolvimento humano em seu sentido lato"(2016, p. 98).

Dessa forma, apostamos no teatro, nas aulas de literatura, por entender ser uma oportunidade de construir experiências prazerosas na interpretação do texto literário, pois queremos ir além do utilizar o texto literário. Rouxel faz a distinção entre utilizar e interpretar do seguinte modo: "utilizar refere-se à esfera privada e à pesquisa de uma significação para si; interpretar é uma atividade da vida social e implica a busca de uma significação senão universal ao menos consensual na comunidade cultural onde foi produzida a obra" (2013, p. 152). Dessa forma, a interação do leitor com a obra pode levar em conta aspectos culturais de sua comunidade.

10.47250/forident.v40n1.p183-199

Nessa perspectiva, o modelo cultural de leitura, proposto por Gomes (2012), traz à baila a pertinência da interação entre leitor e texto fundamentado por questões sociais, quando se valoriza "uma pedagogia interdisciplinar de leitura, na qual as estruturas estético-culturais do texto não podem ficar de fora da abordagem" (2012, p. 168). Esse modelo visa à efetivação da leitura crítica, ao levar o educando, por meio da recepção dos textos, a uma valorização das questões identitárias, propiciando reflexões pessoais diante dos textos selecionados. Por conseguinte, a perspectiva da leitura cultural passa pelas interações entre as estruturas textuais e sociais, oportunizando ao educando repensar o seu pertencimento identitário, já que o contato com o texto, o gosto pela leitura pode ser despertado como uma prática de reflexão social. Assim, "o convite à reflexão social pode ser uma das saídas para associar leitura, prazer e formação da consciência crítica do leitor" (Gomes, 2011, p. 28).

Tal perspectiva reconhece que a leitura literária pode ser explorada como um andaime para uma efetiva reflexão social, de modo a promover a formação e o exercício da cidadania. Trata-se, então, de "ver a obra em uma cultura ativa não só no seio da literatura, mas na relação literatura/realidade" (Rouxel, 2013, p. 159). Para Colomer, "Compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la" (2007, p. 147).

Para uma prática de leitura dramática, a interação do leitor com o texto pode ser vivenciada pela valorização da voz. Zumthor (2005) reconhece que a voz como um elemento de interação social: "Toda palavra poética aspira a dizer-se, a ser ouvida, a passar por essas vias corporais que são as mesmas pelas quais se absorvem – e eu volto a isso, porque é uma analogia profunda – a alimentação, a bebida: como meu pão e digo meu poema, e você escuta meu poema, da mesma forma que escuta ruídos da natureza. E essas palavras que minha voz leva entre nós são táteis (Zumthor, 2005, p. 69).

No momento em que fazemos a leitura em voz alta, alguém escuta, deixando-se captar pela voz do outro e efetivando a função social da voz. Nesta pesquisa, exploramos as técnicas como treino da voz e do corpo como uma montagem coletiva. "Quanto à presença, não somente a voz, mas o corpo inteiro está lá, na performance. O corpo, por sua própria materialidade, socializa a performance, de forma fundamental" (Zumthor, 2005, p. 84).

Por essa perspectiva, a performance é um momento privilegiado da recepção: aquele que o enunciado é realmente recebido coletivamente, já que "a obra é por natureza teatral; o teatro é a sua forma acabada, mas toda performance o sustenta de alguma forma" (Zumthor, 2005, p. 142).

Na continuidade, passamos a descrever parte do projeto aplicado com a culminância da encenação de um jogral.

10.47250/forident.v40n1.p183-199

Oficinas teóricas e práticas de uso do corpo e voz

As primeiras vivências foram teóricas, isto porque o objetivo era fazer uma apresentação sobre a intenção da interarte e motivar os alunos a sentirem gosto, curiosidade em fazer a leitura dos textos sugeridos e interesse em fazer teatro. Vale destacar mais uma vez a importância de as oficinas serem acompanhadas por um professor de artes cênicas. Nosso projeto contou com a participação do professor Higor Santos, graduado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG). No primeiro encontro, foram realizadas algumas perguntas norteadoras como Quem já assistiu uma peça teatral? Quem já participou de uma encenação? Como foi sua experiência? Você já leu algum texto dramático? Inicialmente os alunos estavam tímidos, mas aos poucos começaram a falar, cada um tinha uma experiência diferente.

No Quadro de vivências (abaixo) apresentamos uma síntese dos 14 encontros realizados nesta etapa denominada "Teatro e Literatura: fios que se conectam". Cabe destacar que em todos os encontros tínhamos exercícios de aquecimento, relaxamento e jogos teatrais, embasados em teóricos das artes cênicas para depois proceder a leitura e/ou encenação. Para melhor entendimento do leitor e para não ficar cansativa a leitura de cada uma das oficinas, agrupamos por temas para explanação em tópicos, a saber: duas oficinas teóricas; aquecimento e jogos; preparo vocal; leitura dramática, escolha seletiva dos personagens; construção da personagem; o drama jogral e a culminância do projeto.

Quadro das vivências

Vivência	Tema	Atividade
01	Constituição do grupo	Conversa e explanação sobre o teatro
02	Teoria: A tríade teatral	Explanação e conversa
03	Leitura dramática	Texto: O Auto da Compadecida, capítulo 01
04	Jogos na ação cênica	Jogo: Estátua de sal
05	Leitura dramática	Texto: A leitura da carta, O Santo e a porca, Ariano Suassuna
06	Técnicas de composição de personagens	Exercícios vocais, preparação de elenco
07	Leitura dramática	Texto: O auto do Santo Compadecido da Porca (junção dos 02 livros).
08	Cenas curtas em ação	Escolha seletiva dos personagens
09	Ação cênica	Aprimoramento das cenas
10	Ação cênica	Aprimoramento da cena
11	Ensaio musical	Composição da cena final: Luar do sertão, Luiz Gonzaga.
12	Ação cênica	Passagem das cenas escolhidas e o jogral final
13	Ensaio técnico	Estudo das cenas: trazer sentido nas expressões corporais, vocais, faciais e emocionais
14	Apresentação	Culminância do projeto

Fonte: arquivo das pesquisadoras

10.47250/forident.v40n1.p183-199

Poucos alunos tinham assistido a uma peça de teatro, outros tinham experiência apenas na escola com professores de outras disciplinas que solicitavam para realizarem apresentações para obterem nota, tudo preparado por estes alunos, sem nenhuma orientação técnica. Registrado somente um caso especial em que o aluno fazia teatro e tinha alguma experiência com curta-metragem. Alguns alunos lembraram do *Auto da Lusitânia* e *Auto da barca do Inferno* de Gil Vicente, conteúdo do primeiro ano do ensino médio que a maioria citou. Este dado já nos mostrou que o texto dramático não foi esquecido como os demais. Com estas demonstrações, explicamos aos alunos que todos somos seres teatrais, pois estamos em constante ação, tanto individualmente quanto coletivamente.

Iniciamos as práticas com oficinas de jogos teatrais, partindo dos pressupostos de Spolin, que considera essa atividade como complemento para a aprendizagem escolar, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento intelectual. "As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorarem habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo" (Spolin, 2007 p. 29).

Segundo Spolin (2007), temos três pontos essenciais de todo jogo teatral: o foco, a instrução e a avaliação. Ao dar as instruções, o professor coloca o jogo em movimento, onde todos ficam em alerta. O foco não é o objetivo do jogo, no entanto todos tornam-se parceiros. A instrução guia os jogadores em direção ao foco, além de alterar a relação tradicional entre professor e aluno, criando uma relação em movimento ao permitir ao educador compartilhar do mesmo foco.

Por conseguinte, "quando um jogador ou um grupo trabalha no foco do jogo, todos os outros jogadores que fazem a plateia compartilham o jogo" (Spolin, 2007, p. 34). Esse compartilhamento gera uma oportunidade para posicionamentos, diálogos e acertos. A questão do espaço é fundamental para essas partes práticas, pois "os jogos de movimentos rítmicos focalizam a exploração e a consciência do próprio corpo em movimento. As caminhadas no espaço estendem esta exploração, dando aos alunos a chance de se movimentar e explorar o espaço familiar da sala de aula, proporcionando um novo imediatismo ao espaço" (Spolin, 2007, p. 69).

Entre as atividades de aquecimento, destacamos a importância do alongamento a fim de melhorar nosso estado corporal e conhecermos nossos limites, isso é primordial antes de qualquer atividade teatral. "Para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder torná-lo mais expressivo" (Boal, 2008, p. 143). Na prática, solicitamos aos alunos que atentassem também para a respiração. Durante o processo de alongar o corpo, é necessário prestar atenção na respiração, porque ela contribui para o relaxamento muscular e traz disposição corporal para os exercícios físicos, além de enriquecer bastante o trabalho cênico.

10.47250/forident.v40n1.p183-199

O exercício de inspiração e respiração tem a função de buscar equilíbrio entre corpo e mente. Outro exercício que também utilizamos foi o ato de espreguiçar, abrindo a boca e relaxar todos os outros membros do corpo para um completo despertar e preparo para a atividade, porque é importante que os atores não comecem por exercícios violentos ou difíceis. "Aconselho mesmo que, antes de iniciar uma sessão, os atores façam o espreguiçar em pé, que é isso mesmo: devem fazer os movimentos naturais de se espreguiçar na cama ao acordar, só que em pé" (Boal, 2008, p. 90).

É essencial que esse exercício aconteça durante o alongar dos braços, pernas, ombros, cabeça, coluna, tudo precisa estar em plena sintonia e em pleno contato com a respiração. Desde esse encontro sempre começamos com os exercícios habituais de relaxamento, aquecimento e jogo teatral, e enfatizamos a necessidade de passar por esse processo antes de iniciar as atividades corporais, já que para compor uma personagem, é preciso que o ator ou intérprete seja capaz de saber utilizar seu corpo de maneira correta, pois a correção corporal é de extrema importância e os jogos e exercícios têm função fundamental nesse processo.

Promovemos também reflexões sobre como o ator empresta seu corpo para um personagem, pois seu andar precisa ser o menos burlesco possível, vez que cada personagem tem o seu jeito específico de andar, falar e sentir, porque entre todas as mecanizações "a maneira de andar é, talvez a mais frequente. É verdade que temos nossa maneira individual de andar, muito particular em cada um de nós, sempre igual, quer dizer, mecanizada. Mas também é verdade que adaptamos nossa maneira de andar ao lugar onde estamos caminhando" (Boal, 2008, p. 102).

O corpo é um instrumento que necessita estar pronto. Dar forma a esse corpo é um trabalho de pesquisa, com sensibilidade e flexibilidade no experimento prático, e isso deve ser uma conquista diária, porque há músculos que são controláveis, que obedecem a nossa vontade, mas que são esquecidos, "que nós nem notamos, que estão mecanizados: os músculos da respiração. Por causa dessa mecanização, respiramos mal. Existem espaços enormes em nossos pulmões com ar impuros, que não se renovam. Utilizamos muito pouco da nossa capacidade pulmonar" (Boal, 2008, p. 147).

O aquecimento tem como finalidade buscar qualidade de energia para o jogo dramático e a encenação. Os alunos foram orientados a caminhar pelo espaço, mais uma vez, de forma que a cada comando dado através de uma palma, seria indicada uma velocidade do caminhar a ser atingida, como exemplo: uma palma, velocidade 1: caminhar tranquilo, sem muita preocupação; duas palmas: velocidade 2, existe certa pressa de chegar ao destino desejado, de modo que quando atingisse a velocidade 5 era necessário estar no lugar de destino, com urgência.

Durante o preparo corporal dos participantes, foi fundamental a importância dada ao tônus muscular, movimentos muito soltos e involuntários podem

10.47250/forident.v40n1.p183-199

atrapalhar e confundir o espectador sobre a mensagem exata que o ator pretende passar. Para tanto, orientamos o seguinte exercício: que eles caminhassem pelo espaço, ocupando-o adequadamente, lembrando do conceito: "dois corpos não ocupam o mesmo espaço", o qual já tinha sido trabalhado em vivências anteriores.

Realizamos ainda uma atividade de encenação com o jogo dos três pontos fixos. Esse jogo serve tanto para aquecimento, quanto para trabalhar a marcação em cena. Os alunos andam pelo espaço, em velocidades múltiplas, ativadas pelo comando dado por palmas do orientador teatral, caminham até os "pontos" marcados na sala, aleatoriamente. A ideia é que mesmo que se solicite para que encontrem os pontos 1, 2 e 3 fora da sequência não se observe dificuldade para isso, uma vez que os jogadores estão seguros sobre as marcações. Acrescenta-se um grau de dificuldade: agora eles terão que encontrar os mesmos pontos, mas, dessa vez, com os olhos fechados, apesar de não ser uma tarefa fácil a maioria consegue realizar, porque já foi memorizado antes. A este procedimento denominamos "memória fotográfica".

Sabemos de antemão que os jogos[4] e exercícios têm a função de deixar os alunos mais relaxados, à vontade, como foi observado, ou seja, o objetivo do jogo é simples: manter o corpo aquecido para a ação cênica. Sem aquecimento não é recomendado que um ator esteja em cena, porque um corpo não aquecido perde energia na atuação. No teatro, são resgatadas as brincadeiras que fazíamos na infância e ganham um novo sentido que vêm cheias de aprendizado e novas descobertas, não perde o enfoque da diversão, ganha outras qualidades que antes não observávamos, como afirma a aluna participante Caroba[5]: "Achei interessante a maneira de andar, tem que prestar atenção na postura corporal, também a ocupação do espaço, muito legal. Não tive dificuldade, gostei bastante". Já o aluno que interpretou o personagem Chicó disse: "É bem diferente de tudo que já tinha feito antes, bem legal, uma maneira nova de aprender. Só achei difícil andar com os pés para frente, é estranho. Mas, gostei muito da aula de teatro".

Além de propormos oficinas para melhoria das expressões corporais, também trabalhamos com os exercícios vocais, visto que muitos alunos têm dificuldade de soltar a voz e muitos não reconheciam sua própria voz. Fizemos uma vivência exclusiva para voz, e nas outras oficinas de leitura dramática ao final sempre trabalhávamos a voz, pois eles estavam bem interessados e preocupados em se apresentar bem, em especial os que ficaram com personagens de O *Santo e a Porca*, que não tinham modelos par, deveriam criar as vozes de acordo com as características das personagens de Suassuna. Nesses momentos, destacamos que "na voz

[4] Na sequência das oficinas, foram propostos outros jogos teatrais como as técnicas: câmera lenta, o uso do bastão, entre outros.

[5] O nome dos participantes foi trocado pelo da personagem interpretada por cada um. A coleta desses dados aconteceu durante as oficinas.

10.47250/forident.v40n1.p183-199

estão presentes de modo real pulsões psíquicas, energias fisiológicas, modulações da existência pessoal" (Zumthor, 2005, p. 117), ou seja, a voz reflete de maneira imediata uma atitude do homem para com ele mesmo, para com o outro e com a sua consciência.

Nessa perspectiva, os alunos participantes voltaram-se para a leitura da obra para buscar informações sobre cada personagem, suas características, tentar entendê-lo como um todo para compor a voz e os gestos. Essa interação do leitor com os detalhes do texto dramático foi marcada pela leitura subjetiva, na qual experimentamos vivências e afetos que contribuíram para a compreensão do texto como nos orienta Rouxel: "Quando a experiência de leitura põe em jogo o corpo, os afetos, a atividade fantasmática, quando ela se faz mais intensa, a figura especular de um personagem literário pode se tornar um símbolo para o leitor, seja como uma justificativa de sua própria conduta seja como a encarnação de uma forma de humanidade" (2013a, p. 179).

Tal ampliação dos sentidos do texto foi relatada na construção do personagem Eurico, de *O Santo e a Porca*, o aluno participante do segundo ano para quem a identificação com Euricão foi vivida como uma liberação: "Um dos problemas que eu tentava resolver me levou a sentir e a emitir emoções iguais a de Euricão. E ao fim desta experiência, pude me conhecer, perceber que não quero ser uma pessoa avarenta, só pensando em dinheiro de uma forma doente, agora, posso começar a construir o homem que serei amanhã".

Nesse movimento de tentar compreender os gestos e a voz dos personagens, entre nossos exercícios, solicitamos que inspirassem e respirassem soltando o ar com o som de "S". Em seguida, orientamos para girar a língua com a boca fechada por fora dos dentes procurando alongar o palato para baixo e para cima, e também que contraíssem e expandissem os músculos do rosto, abrindo e fechando as expressões faciais, exercitando o maior e menor movimento. Finalmente, que pronunciassem as vogais A, E, I, O, U, prolongando o som em cada letra, exercício que contribui para a impostação da voz.

Em outro momento, distribuímos o fragmento de um texto contendo a estrofe de um poema de Fernando Pessoa que diz: "o poeta é um fingidor...", para adaptação ao teatro no lugar de poeta leia-se "o ator é um fingidor...", a estrofe completa fica da seguinte maneira: "O ator é um fingidor, finge tão completamente que chega a fingir que é dor, a dor que deverás sente." Nesse caso, orientamos que os alunos participantes decorassem a estrofe e realizamos uma cena coletiva, na qual foram experimentadas algumas ações como tonalidade vocal, mudança de voz, alternâncias de sentimentos e emoções. Houve muita diversão e concentração, porque, para alguns, essa foi a primeira cena coletiva que os alunos participantes estavam fazendo com relevância da voz. Essa performance reforça a importância

10.47250/forident.v40n1.p183-199

da voz no processo de interação do leitor com o texto, pois "no contato entre os sujeitos corporalmente presentes na performance: o portador da voz e quem a recebe. A intimidade desse contato bastaria para estabelecer um sentido, como no amor" (Zumthor, 2010, p. 178).

Nos exercícios de leitura dramática coletiva, o desejo da voz viva se direciona para a coletividade dos que preenchem o espaço onde ressoa a voz, como pontuou o aluno participante que fez o personagem Pinhão: "Essa cena de grupo foi bem interessante. Consegui entender que uma mesma frase tem várias interpretações e sentidos diferentes, sejam eles opostos ou não." Portanto, o trabalho de preparação vocal das personagens de *O Santo e a Porca* foi um exercício de construção de sentidos para o texto, porque a maioria dos alunos participantes nunca tinha visto, nem assistido nenhuma montagem dessa trama, tornando-se assim mais fácil criar com base nas características das próprias personagens.

No processo, chamamos atenção para a importância da voz, da qual a palavra constitui a manifestação mais evidente, mas não a única nem a mais vital e, por conseguinte, aplicamos as técnicas para as vozes graves e as agudas de modo que os participantes percebessem a diferença entre falar alto e gritar. Importante socializar que os alunos participantes mais tímidos, depois dos exercícios de voz, estavam mais soltos e, em sala, percebemos que se expressavam melhor, utilizando um tom mais adequado para falar em grupo. Os demais, no geral, começaram a adequar seus tons de voz para diferentes momentos.

Antes das oficinas de teatro nas turmas do ensino médio e, nesse período, trabalhamos fragmentos dos livros *O Santo e a Porca* e *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. Fizemos a leitura, com discussões sobre a vida difícil do sertanejo, a fome, avareza etc. Contudo, o que mais chamou atenção foi a comédia inerente aos textos. Assim, os alunos participantes assistiram o exemplar teatral, do *Auto da Compadecida*, e foi sugerido que lessem os livros. Quando iniciaram as vivências, já tinham conhecimento suficiente sobre as obras contempladas. Dessa forma, as vivências de leitura dramática foram muito ativas e engajadas, pois trata-se de um recurso utilizado para aprofundamento das técnicas vocais e das expressões faciais. Nela reconhecemos os elementos presentes no texto dramático como intensidade vocal, entonação da voz, pausas e contextos. Isso já foi um bom começo para ativar os sentidos do texto, muitos já mostravam compreensão melhor das obras, e alguns que não tinham lido ainda os livros já se mostravam curiosos.

O aluno participante que fez o personagem Chicó disse "Eu vou começar a ler o livro hoje mesmo, parece ser muito bom". Percebemos já o início do gostar de ler, ou em outras palavras, a formação leitora sendo pulsada nas veias desse e de muitos. Desta constatação, entendemos que "as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de 'formar o gosto' a que aludimos;

10.47250/forident.v40n1.p183-199

porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social" (Colomer, 2007, p. 144).

Com os alunos sentados em círculo, iniciamos a leitura do texto: *O Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna. Dividimos entre eles os personagens propostos do primeiro ato, com a cena da trama da cachorra. Durante a leitura, interrompemos algumas vezes para fazer observações quanto às vírgulas e pausas sugeridas pelo autor. Trabalhamos também a questão do sotaque da personagem, tonalidade vocal, contexto da fala e fomentamos a experiência de trocar o lugar das pausas e das acentuações a fim de conseguirmos um número cada vez maior de significações.

No teatro, durante uma leitura dramática, a colocação correta das pausas e pontuações dependerá do contexto das ações sugeridas, e isso faz com que as frases ditas pelo ator ganhem sentido especial quando se chega aos ouvidos do espectador[6], que se envolve emocionalmente de uma maneira jamais prevista numa "leitura comum". Logo, é importante estar sempre atento às pausas, às entonações e às pontuações do texto, sem jamais desprezar o contexto emocional das personagens, de modo a gerar conexão especial na relação entre ator e espectador.

Nesse contexto, percebemos claramente a recepção textual sendo dinamizadapor meio do texto dramático: eles se envolvem de tal maneira que o texto cria sentido e, rapidamente, um contagia o outro. Dessa experiência, reconhecemos que a leitura do texto dramático traz grande contribuição para o despertar da leitura nos alunos, uma vez que as características textuais são recheadas de ações e curiosidades particulares deste gênero. Durante o processo, ocorrem várias sugestões de lugares, imagens e comportamento das personagens.

Quando a divisão de falas entre os alunos participantes é definida, esse texto ganha vida de maneira muito peculiar, os alunos participantes veem-se nos personagens, imaginam-se na ação. É na leitura dramática que começa o despertar do interesse pela prática teatral. Nas práticas de leitura de *O Auto da Compadecida*, levamos a cena em que João Grilo e Chicó foram na padaria procurar emprego para uma performance. Foram distribuídos os personagens: mulher do padeiro, padeiro, João Grilo e Chicó. A escolha foi voluntária e a cena foi realizada mais de uma vez, tendo um resultado positivo, e de muitos significados. Nesse caso, identificamos os efeitos semânticos acontecendo na vivência, transformações do próprio leitor, ou seja, a atualização dos elementos potenciais da obra.

Para a versão final do jogral com cenas das duas peças de Suassuna, criamos personagens que faziam a transição de uma cena para outra. Esses atores foram fantasiados de palhaço, com os codinomes Ariano e Suassuna. A ideia foi

[6] Espectador, também conhecido como público, aquele que assiste ou observa algo, no teatro pode ter participação ativa ou passiva a depender do modelo de espetáculo.

10.47250/forident.v40n1.p183-199

homenagear o autor e fazer com que os alunos ligassem as obras ao escritor, como no trecho do jogral, a seguir:

> **Palhaço Ariano** – Senhoras e senhores!
> **Palhaço Suassuna** – Respeitável público!
> **Palhaço Ariano** – Eu me chamo palhaço Ariano!
> **Palhaço Suassuna** – E eu palhaço Suassuna!
> **Palhaço Ariano** – Oi Suassuna!
> **Palhaço Suassuna** – Fala Ariano!
> **Palhaço Ariano** – Vamos ver quem é mais aplaudido pelo público?
> **Palhaço Suassuna** – Só se for agora. (empolgado) Senhoras e senhores, respeitável público! uma salva de palmas para Suassuna! (reação espontânea)
> **Palhaço Ariano** – (rapidinho) Senhoras e senhores, distinto público! uma salva de palmas para Ariano!
> **Palhaço Suassuna** – Muito bom, agora vamos ver se eles aprenderam nosso nome.
> **Palhaço Ariano** – (para o público) Eu me chamo palhaço... (espontâneo)
> **Palhaço Suassuna** – (para o público) E eu me chamo palhaço... (espontâneo)
> **Um aponta para o outro criando o jogo de falar o nome do autor**

Fonte: acervo da pesquisadora.

Cabe destacar que a escolha dos personagens foi uma das atividades empolgantes das oficinas. Além das disputas pelos famosos personagens de Suassuna, duas escolhas que chamaram atenção foram os palhaços Ariano e Suassuna; esperávamos que os meninos se habilitassem nesses papéis, contudo, duas meninas disseram que queriam os papéis. Uma delas perguntou: "Palhaço só pode ser homem? Professora eu posso ser? Vou arrasar! Vocês verão". E apareceu logo uma colega dizendo que seria o outro palhaço: "Também quero ser". Foi muito bom perceber que as alunas participantes estão mais conscientes da liberdade de escolhas de modo que as forças femininas somaram-se, foram e estão sendo capazes de romper barreiras da intolerância, abrindo novos espaços. Para nosso deleite, elas deram um show!

No trajeto das oficinas e preparação para a montagem do jogral, percebemos que os alunos participantes buscaram conhecer seu personagem em toda sua dimensão, além de conhecer seus interlocutores, ou seja, os outros personagens que compõem a peça. Esse fato criou a necessidade de ler toda a peça, entender cada ação, cada contexto e a motivação de todos os elementos juntos, e assim, conhecer o propósito final. E, com isso, podemos afirmar que a maioria dos alunos participantes leu os livros emprestados da biblioteca. Além dos alunos participantes, houve os grupos de leitores que ficaram envolvidos na preparação do cenário e figurino que foram divididos a fim de que começassem a trazer os elementos necessários. Nessa parte de produção, trabalhamos com customização. Fizemos

10.47250/forident.v40n1.p183-199

um levantamento entre os próprios alunos para ver o que eles tinham ou podiam obter. Durante esses momentos, percebemos que dentre as contribuições havia material que podia ser reciclado, assim, dividimos as equipes de figurinos, cenários, objetos e adereços, e combinamos o que cada um tinha que fazer, e isso facilitou e provocou um sentimento de união e companheirismo. Importante salientar que esses grupos participaram ativamente da leitura e discussões.

Para a apresentação final, unimos algumas cenas das peças de Ariano Suassuna e finalizamos com um jogral, o qual nomeamos *O auto do Santo Compadecido da porca*. A proposta foi escolher músicas do universo sertanejo que fossem cantadas pelos alunos participantes e, para nossa surpresa, tinha uma aluna que tocava violão e cantava muito bem. As canções escolhidas foram: *Luar do sertão,* de Luiz Gonzaga como trilha principal, *tristeza do jeca*, na versão de Tônico e Tinoco, e *Asa Branca*, também do saudoso Luiz Gonzaga.

Dividimos as vozes criando a parte do coro que sempre traria as repetições de versos das canções, como parte central, a exemplo: Luar do Sertão – *Não há ou gente ou não luar como esse do sertão.* Esses versos seriam repetidos sempre após a declamação das estrofes do jogral. Essa ideia proposta para o final da trama provocou muita empolgação da turma por trazer elementos de teatro musical em sua composição, além de sua estrutura poética em promover a contemplação da beleza e emoção de estar em cena, envolvendo o elenco numa harmonia artística e criativa, em que eles se percebem em ação, ao mesmo tempo que dá vida às personagens, mudando assim seus traços e feições próprias, para que aflore a personalidade das pessoas que eles representam. Além disso, durante a apresentação para a comunidade escolar, percebemos que não só os alunos participantes que participaram de forma efetiva da encenação, mas o público também interagiu de forma bem ativa, reforçando o quanto a performance é uma experiência coletiva, pois "O ouvinte engajado na performance contracena, seja de modo consciente ou não, com o executante ou o intérprete que lhe comunica o texto" (Zumthor, 2005, p. 93).

Considerações finais

Nesta pesquisa, pensamos a investigação como um espaço dotado de mobilidade, que nas aulas de literatura fossem trabalhados vários tipos de textos, inclusive o drama, pois presenciamos até hoje, em algumas escolas, que o gênero dramático é apenas citado nas aulas de literatura e nunca trabalhado como se pertencesse apenas à disciplina de artes. Revisando essa perspectiva, partimos da teoria da recepção para valorizar a reação do leitor diante de diversas experiências interartes. Ou seja, o leitor passou a ser protagonista, explorando a leitura como um ato subjetivo.

10.47250/forident.v40n1.p183-199

A experiência com o jogral com cenas das duas obras: *O Auto da compadecida* e *O Santo e a porca*, de Ariano Suassuna ampliou muito os sentidos desses textos, visto que a maioria dos alunos tinha como horizonte de expectativas cenas audiovisuais. À medida que fomos trocando experiências de leituras e de sentidos dos textos, foram ampliando os sentidos das obras a partir de suas próprias memórias.

A experiência com um grupo de alunos do ensino médio foi inspiradora por ser uma proposta interarte, focada na formação estética do leitor a partir dos jogos teatrais. Portanto, levamos em consideração os ensinamentos de Koudela (1996), quando postula que o objetivo principal do jogo não é levar o aluno a aprender um conteúdo específico, mas ensinar/aprender o jogo dialético de raciocínio, como participante de um processo de conhecimento. Nesse movimento, observamos como se dava a construção de significantes no processo do jogo teatral como o modelo de ação e a qualidade do conhecimento conquistado em um processo educacional onde o aluno é agente. Spolin (2007) enfatiza que os alunos aprendem mais por experiência do que por preleções e fórmulas feitas, vez que os jogos tornarão os alunos mais conhecedores de si mesmos, além de adquirir habilidades de performance, bem como aprenderem regras básicas para contar histórias, apreciação da literatura e construção de personagens.

Cabe destacar que nos anos seguintes, as experiências com as encenações de textos literários se repetiram, pois os alunos ficaram interessados por novas experiências, respaldando o êxito do projeto. Em 2023, experienciamos a montagem da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, onde a performance fomentou a fruição. Em 2024, trabalhamos com as obras *O cortiço*, de Aloísio de Azevedo e *Quarto de Despejo*, de Carolina de Jesus, ambas perpassam pelos eventos da vida: religião, fome, miséria humana, preconceito, terra inóspito. Os sentidos dos textos foram construídos a partir da interlocução das obras, e escolhida a última para montagem, na qual reverberou a sensibilidade por meio da fruição.

Dessa forma, sem nenhuma pretensão de impor um método como detentor de verdades ou determinar uma didática, essa proposta permitiu traçar alguns indicadores de que o teatro é bastante relevante na escola e, que se trata de uma situação didática alternativa para o processo de ensino/aprendizagem e formação do leitor literário.

Referências

BOAL, Augusto. **Jogos para os atores e não-atores**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília,DF, 2018.

10.47250/forident.v40n1.p183-199

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

CONCEIÇÃO, Claudia; GOMES, Carlos Magno. **A formação do leitor por meio da literatura de cordel**, Leia Escola, Campina Grande, v.16, n.2, p. 96-109, 2016.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola Estudos e Propostas, Leitura e Formação Global, 2007.

GOMES, Carlos Magno. Estudos culturais e crítica literária. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 30, p. 53-68, 2011.

GOMES, Carlos Magno. O modelo cultural de leitura. **Nonada Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 18, p. 167-183, 2012.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. *In*: LIMA, Luis Costa (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KOUDELA. Ingrid Dormien. **Texto e jogo**: uma didática brechtiana. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1996.

ROUXEL, Annie. Tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 152-164.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. Tradução e Introdução: Ingrid Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

SUASSUNA, Ariano. **O Santo e a Porca**. 18. ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo**: entrevistas e ensaios. Tradução Jerusa Pires Ferreira, Sonia Queiroz. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

10.47250/forident.v40n1.p183-199

Os personagens parasitas nos romances de Machado de Assis*

The parasitic characters in the Machado de Assis romances

Iasmim Santos Ferreira[1]
Alexandre de Melo Andrade[2]

Resumo: Desde os primeiros escritos até os da maturidade, Machado de Assis não perde o interesse pelo parasitismo. Leitor de Luciano de Samósata, inspira-se em seu diálogo "O Parasita" e escreve o conjunto de crônicas "Aquarelas" (1859) versando sobre os principais tipos de parasitas no país. Tal temática desdobra-se e atravessa gêneros literários e fases do autor, fazendo de Viana, em *Ressurreição* (1872), e José Dias, em *Dom Casmurro* (1899), protótipos brasileiros do parasita da mesa. Dedicamo-nos a analisar tais parasitas, por meio dos recursos da tradição luciânica, buscando os sentidos suscitados. Para tanto, amparamo-nos em Bakhtin (2011), Brandão (2001), Sá Rego (1989), Gledson (2006), Santiago (2015), Schwarz (1991).

Palavras-chave: Machado de Assis. Parasitismo. Personagens.

Abstract: From his first writings until his maturity, Machado de Assis did not lose interest in parasitism. Reader of Luciano de Samosata, he was inspired by his dialogue "The Parasite" and wrote the set of chronicles "Aquarelas" (1859) dealing with the main types of parasites in the country. This theme unfolds and crosses literary genres and the author's phases, making Viana, in Ressurreição (1872), and José Dias, in Dom Casmurro (1899), Brazilian prototypes of the table parasite. We dedicate ourselves to analyzing such parasites, using the resources of the Lucianic tradition, searching for the meanings raised. To this end, we draw on Bakhtin (2011), Brandão (2001), Sá Rego (1989), Gledson (2006), Santiago (2015), Schwarz (1991).

Keywords: Machado de Assis. Parasitism. Characters.

[1] Doutora em Letras – Estudos Literários (UFS/PPGL/CAPES). E-mail: iasmimferreira20@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4980-4416.

[2] Professor Adjunto da Universidade Federal de Sergipe – UFS/São Cristóvão (Departamento de Letras Vernáculas). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFS) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFS). E-mail: alexandremelo06@uol.com.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8467-607X.

* Artigo recebido em 21 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 10 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p201-215

Das Aquarelas aos romances

Nossos estudos apontam para uma persistência do tema do parasitismo na pena machadiana que aparece com as crônicas "Aquarelas", em 1859, cujo conceitos e formas de atuação prescreve. Os tipos propostos nas crônicas são encarnados nos romances, a saber: o fanqueiro literário (Camacho), o parasita da mesa (Viana, Guiomar, mrs. Oswald, sr. Antunes, José Dias, Freitas), o parasita literário (Brás Cubas), o empregado público aposentado (Aires), o folhetinista (o escriba de Nóbrega). Outro lugar da parasítica seria a política, bastante recorrente em Palha, Batista, Cláudia, Brás Cubas e Camacho. O tema atinge o ápice com *Quincas Borba*, narrativa em que vários parasitas sugam ao mesmo tempo o recém-rico Rubião, gerando uma cadeia de parasitinhas e parasitões disputando as batatas dos vencedores ou as benesses dos bem-sucedidos. Em suma, neste artigo concentramo-nos em analisar o tipo da mesa vivido pelos personagens Viana, em *Ressureição*, e José Dias, em *Dom Casmurro*, à luz dos estudos da tradição luciânica que inspira o tema e dispõe de recursos, pelos quais Machado se afeiçoou ainda jovem.[3]

No romance de estreia *Ressurreição* (1872), Machado de Assis retoma o esboço do tipo parasitário da mesa, abordado inicialmente nas *Aquarelas* (1859), dando corpo aos comportamentos descritos na crônica "O parasita I" pela performance de Viana. O parasita da mesa é aquele que busca visitar os amigos importantes socialmente sempre no horário das refeições, fazendo disso sua principal ocupação: bajular, entreter e alimentar-se sem custo. O que era para ser um romance romântico apenas com amor idealizado, sublimação da mulher e enlace das relações amorosas e financeiras, torna-se uma narrativa curiosa pela presença do parasita da mesa, irmão da protagonista Lívia.

Ademais, Ferreira mostra que as *Aquarelas* "já apontam mais do que ecos, pois estabelecem uma relação paródica direta com Luciano" (FERREIRA, 2021, p. 43). Isso se dá pelo fato de nessas crônicas Machado ampliar a discussão do parasitismo proposta no diálogo *O Parasita*, de Luciano; valendo-se da paródia e de todos os outros recursos apontados por Sá Rego na produção a partir de 70. Assim, *Ressurreição* não é mero eco da tradição luciânica, mas um romance importante que é retomado pelo autor em sua fase madura, no parasita José Dias, personagem marcante em *Dom Casmurro*, uma verdadeira expansão de Viana. Um desdobramento de temáticas entre os dois romances, já que ambos tratam de um possível adultério, de uma mente ciumenta, do parasita alimentar, transitando entre os protagonistas, incitando ações e pensamentos. As próximas laudas versam sobre a comparação entre Viana e José Dias.

---

[3] Este trabalho é um recorte da tese de doutorado: FERREIRA, Iasmim Santos. *Aos parasitas as batatas*: estudo das personagens machadianas. 2024. 182 f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2024.

10.47250/forident.v40n1.p201-215

Viana, um parasita de estreia

Viana, parasita da mesa, o tipo estreante nos romances machadianos, aparecendo em *Ressureição*. Ele é um tipo parasitário curioso, pois não só bate à porta do anfitrião a cada refeição como deseja fazer parte da família, tornando-se seu cunhado. Como bom parasita que é, surge por entre a frecha do estreito amoroso que ele mesmo cria para sua irmã. O parasita visita seu anfitrião, este está tão acostumado a recebê-lo que afirma: "Vem almoçar comigo, já sei" (Assis, 2015, p. 234). Viana, como bom parasita que é, além de ser bem-vestido, discreto e familiar, sabe ter uma boa resposta para seu hospedeiro, diz ser o terceiro motivo de sua visita o almoço. O ofício lhe impõe achar razões para visitar o amigo no horário de refeição. No entanto, ele estava interessado não só na alimentação como também em levar a carta do coronel que era um convite para o sarau, a fim de apresentar Lívia ao médico Félix.

O narrador de *Ressurreição* manifesta-se em terceira pessoa do singular e é um arguto observador que não deixa de marcar o lugar que Viana ocupa na narrativa, denominando-o de parasita em diversos momentos. O comportamento da voz narrativa revela algo próprio da prosa machadiana: a observação distanciada do seu objeto de análise. Tal recurso foi bastante utilizado pelo sírio helenizado Luciano de Samósata, com quem Machado não só aprendeu essa característica como muitas outras. O estudioso Enylton J. de Sá Rego recorta os principais recursos luciânicos em Machado, a saber: o questionamento genérico, o estilo fragmentário, a paródia e o nacionalismo, o caráter não-moralizante, as citações truncadas, o ponto de vista distanciado do *Katáskopos* (Sá Rego, 1989, p. 8-18). À luz de Bakhtin, compreendemos que Luciano parte da sátira menipeia e do seu "espírito 'propositalmente baixo e 'fisiológico', rebaixa os deuses à esfera do cotidiano cômico e do erotismo" (Bakhtin, 2002, p. 329; aspas do autor). Mas não se fixa nos limites dessa tradição, ele harmoniza e unifica o diálogo platônico (em prosa), a comédia (em verso) e o discurso cínico, advindo do socratismo, segundo Brandão (2001, p. 118, 124).

Pela voz narrativa, já no primeiro capítulo do romance conhecemos as personagens, especialmente Viana, cuja descrição transparece o seu comportamento. O fragmento abaixo define-o do seguinte modo:

> Viana era um homem essencialmente pacato com a mania de parecer libertino, mania que lhe resultava da frequência de alguns rapazes. Era casto por princípio e temperamento. Tinha a libertinagem do espírito, não a das ações. Fazia o seu epigrama contra as reputações duvidosas, mas não era capaz de perder nenhuma. E, todavia, teria um secreto prazer se o acusassem de algum delito amoroso, e não defenderia com extremo calor a sua inocência, contradição que parece algum tanto absurda, mas que era natural (Assis, 2015, p. 235).

10.47250/forident.v40n1.p201-215

Pacato, cujo esforço é para mostrar-se libertino, casto por princípio e temperamento, isto é, tranquilo, seguro de si mesmo. Mas não só, também possuía o espírito de libertinagem, mas jamais permitiria que esta chegasse às suas ações.

O tom da narração recai sobre Viana em muitos momentos, dando a ver sua importância desde a ideia de unir Lívia ao médico até a iminência do casamento. Sua condição na trama não permite que o consideremos uma simples personagem secundária, mas também não é uma protagonista. Viana é personagem adjuvante, ou seja, uma força que auxilia as ações das outras personagens, e sua atuação faz dele um espécime de parasita cupido, devotado à união das protagonistas. No entanto, seu esforço só põe em relevo seu desejo de beneficiar-se ainda mais de seu anfitrião, tornando-se um parente.

Quanto à habilidade de Viana em comunicar-se, fazia dele não um enunciador secundário na conversa com Félix, mas um protagonista, movendo o assunto conforme o seu interesse. Embora o anfitrião soubesse a razão de ele estar em sua casa, alimentar-se, não lhe fechava as portas. A presença do parasita torna-se algo prazeroso para quem o recebe, pois ele sabe ser agradável e responder com serenidade diante de pequenos infortúnios, como quando elogia os vinhos e pergunta onde Félix os encontrava. Nesse momento, o senhor lhe dá uma resposta ríspida ao lhe dizer: "Na minha algibeira" (Assis, 2015, p. 235). Todavia, ele não demonstra desapontamento, pelo contrário, tem sempre uma palavra oportuna. Logo, afirma: "Tem razão; o dinheiro compra tudo, inclusive os bons vinhos" (Assis, 2015, p. 235). Sua fala abrange a pequena situação circunscrita aos vinhos e aponta também para amplitude das relações financeiras, as quais desembocam nas pessoais. O dinheiro do médico não só comprava bons vinhos, como a companhia. Viana parasitava-o porque tinha o que oferecer, e a moeda e o jogo dos interesses torna-se o elo entre ambos.

Viana recebe a alcunha de "parasita consumado, cujo estômago tinha mais capacidade que preconceitos, menos sensibilidade que disposições" (Assis, 2015, p. 235), isto é, pertence ao grupo dos parasitas alimentares ou da mesa, o tipo mais antigo e mais grotesco, extraído do diálogo *O Parasita*, de Luciano de Samósata. Em seu diálogo, o autor clássico sublima a parasítica como a arte mais elevada por não ter preocupações como as outras pessoas, essa inversão irônica é utilizada para satirizar a vaidade alheia, que leva às pessoas a viverem suas vidas em função dos bens e ocupações que possuem. Tal inversão faz do parasita o mais bem-aventurado da humanidade e o torna um elemento de prestígio para o rico. Nas palavras de Luciano: "o parasita é que confere prestígio ao rico, e nunca o rico ao parasita" (Luciano, *O Parasita*; p. 215-216).

A relação textual que se estabelece entre o parasita luciânico e os parasitas machadianos é de ampliação da temática e de adaptação diante do contexto brasileiro. Um vínculo próprio ao lucianismo, já que sua poética se baseia na paródia,

10.47250/forident.v40n1.p201-215

e não na *mimese* aristotélica, de acordo com Brandão (2001). Esse vínculo paródico mostra-se estreito desde o conjunto de crônicas *Aquarelas* (1859), no qual Machado se dedica ao esboço dos tipos parasitários mais proeminentes na sociedade brasileira do século XIX: os fanqueiros literários, o parasita alimentar, o parasita literário, o empregado público aposentado e o folhetinista. Nesse sentido, notamos uma absorção maior do diálogo *O Parasita*, de Luciano, como afirma Kristeva: "todo texto é absorção e transformação de um outro texto" (1974, p. 64). Em ternos de Nitrini: "um permanente 'rescrever ou revisar'" (Nitrini, 2015, p. 146; aspas da autora) da literatura.

Vale lembrar de que o parasita de *Ressurreição* não entrou no ofício da parasítica por pobreza. Ele possuía uma herança deixada pela mãe e que permanecia intacta. Sobrevivia do rendimento de um emprego que teve, do qual saiu por dissidência com o patrão. Por conseguinte, não era parasita por necessidade, mas por "vocação", jogando com seus pares. Nas palavras de Machado: "Nasceu parasita como outros nascem anões. Era parasita por direito divino" (Assis, 2015, p. 235).

Ademais, o irmão de Lívia era também o parasita da consideração, da amizade. Sabia ser alegre, polido e tornar-se querido mesmo nos locais onde era recebido com tédio. O romancista reduz a citação de Sá de Miranda "Boa cara, bom barrete e boas palavras custam pouco e valem muito" para "boa cara, bom barrete, boas palavras" e põe em relevo a capacidade das palavras de unir e de repelir pessoas. O parasita alimentar não pode ser comandado apenas pelo estômago, para chegar ao desejado alimento passa pelas boas relações e pelas conversas agradáveis, e nisso, ele é um mestre.

Outras características desse tipo parasitário são a bajulação, o adorno nas palavras, o elogio desmedido. Não perde de vista seus objetivos, assim, Viana reata os louvores ao dono da casa, esquece a história dos vinhos e parte para ficcionalizar o afeto do Coronel Morais pelo médico Félix. A voz narrativa conta: "afirmou-lhe que ninguém era mais querido na casa do Coronel Morais, e que ele próprio não se recordava de pessoa a quem mais estimasse neste mundo" (Assis, 2015, p. 236). Claro que tal invencionice não era sem finalidade, desejava torná-lo seu cunhado.

Viana transita do afeto do coronel para a admiração de sua irmã pelo médico. Este nem se lembrava de Lívia e contra-argumenta, pois havia muito tempo que tinham se visto e dedicaram apenas um mero cumprimento. Contudo, para o parasita não há obstáculos invencíveis. Ele transforma a distância temporal em presença marcante, dois encontros e um mero cumprimento de cinco minutos em segredo de fascinar as moças. E mais, contorna as respostas contrárias incrementando que sua irmã veio de Minas depois da morte do marido, para deixar claro que está viúva. Em seguida, eleva-se nos elogios sobre a beleza de Lívia, afirmando: "Oh! a esse respeito a viuvez foi para ela uma renovação. Era bonita quando o se-

10.47250/forident.v40n1.p201-215

nhor a viu; hoje está fascinante. Há ocasiões em que eu sinto ser irmão dela; tenho ímpetos de a adorar de joelhos. Com franqueza, assusta-me" (Assis, 2015, p. 236). Não que não fosse capaz de adorar a irmã de joelhos, pois seu comportamento bajulador é quase que um instinto, porém incrementa esse desejo para arrematar o assunto. Depois de um quarto de hora, despede-se do médico com a certeza de que este estará à noite e terá a oportunidade de atá-lo à viúva.

Além de imaginar a união de Lívia e Félix, Viana semeou o sentimento a fim de passar da condição de visitante à de familiar. Como se pode ver: "Félix despediu-se de Lívia, não enlevado, não palpitante, mas disposto a uma aventura. Amiudou as suas visitas a Catumbi, a grande aprazimento de Viana, que suspeitou alguma afeição entre os dois, e imaginara uma aliança de família" (Assis, 2015, p. 251). O encontro na casa do coronel contrariou as palavras de Viana, pois sua irmã em momento algum demonstrou afeição pelo médico. Todavia, o narrador mostra que sua atitude pode ser interpretada como "modelo de dissimulação e cálculo" (Assis, 2015, p. 252). Seu irmão não perde tempo e quinze dias depois daquela noite contorna a distância entre os dois. Ele avisa a seu anfitrião que a jovem viúva desistiu de ir à Europa e atribui isso a algum namoro, despertando no médico o sentimento de que Lívia estaria interessada nele. O final da conversa entre eles demonstra que o parasita ganhou uma promessa de irem à Europa os três juntos.

A atuação da personagem demonstra a performance da parasítica, que se inclina constantemente para a concórdia com a opinião do anfitrião para não perder a estima e os jantares. As palavras irônicas de Machado, as quais deslocam o sentido de opinião para comida, põem em relevo a astúcia da personagem: "O parasita acompanhou a boa opinião do médico com um entusiasmo que cheirava a bons jantares" (Assis, 2015, p. 272). Pouco a pouco, Viana avançava no seu propósito e frequentava cada vez mais a casa do médico. Não poderia ser diferente no dia do seu aniversário, foi à casa do amigo para convidá-lo a um jantar em comemoração. Machado, com sagacidade irônica, narra gradativamente o convite que começa aparentemente despretensioso para estar à mesa entre poucos amigos, como uma presença especial e o primeiro a ser convidado, porém, ao final revela que "o jantar de anos custaria um jantar a juros" (Assis, 2015, p. 279).

Graças às intervenções do parasita, Lívia e Félix começaram a se entender. Casamento combinado, contudo, a noiva não queria uma grande divulgação para não atingir Raquel, jovem que também amava o médico. No entanto, o irmão da noiva estava determinado a fazer uma ampla publicidade, o que no fundo era mais uma conquista dele de entrar para a família do que pela união propriamente.

O amor não vinga, já que o doutor Félix é muito instável e ciumento. Para completar, recebe uma carta anônima recheada de acusações de adultério por parte de Lívia. O relacionamento não sobrevive às intempéries. Com isso, Viana não

10.47250/forident.v40n1.p201-215

entrará para a família do médico. Para além do seu desejo frustrado, o parasita demonstra a ética profissional e a superioridade dos sentimentos familiares; nos assuntos do coração, sua irmã está acima do anfitrião. O que não o impediu de perdoá-lo e de desejar que o engano fosse desfeito para que seu desejo se cumprisse. "O intervalo foi aproveitado por Félix em se reconciliar com Viana, que achou dentro de si bastante misericórdia para perdoar o culpado" (Assis, 2015, p. 304).

O parasita de *Ressurreição* não aparece no final da trama, a qual se volta aos protagonistas. Contudo, seu não aparecimento é significativo, pois reflete uma característica da parasítica: o não envolvimento amoroso. O parasita Simão, do diálogo de Luciano, defende que aquele que se dedica a tal ofício não deve ter mulher, nem terras, nem mordomos, nem nada que o preocupe, assim será sempre "entre os homens, aquele que menos se entristece, coisa que a sua própria arte lhe proporciona e lhe oferece: o facto de não ter nada que o deixe triste" (Luciano, *O Parasita*, p. 213). E por mais que pareça que Viana perdeu por não ter concretizado o matrimônio de Lívia e Félix, os parasitas nunca perdem, eles sabem como tirar proveito de qualquer situação, de ganhar mais. Ele soube aproveitar enquanto as coisas se encaminhavam e muito provavelmente não se tornou um inimigo do ex-cunhado com o fim da relação.

José Dias, o ápice do parasita da mesa

Em *Dom Casmurro* (1899), Machado dá continuidade ao seu projeto de escrita sobre os parasitas e elabora um tipo bastante especial: José Dias, parasita agregado. Este ganha uma dimensão de autoridade na narrativa pela sua influência diante das decisões tomadas pelos personagens. Tanto José Dias quanto Viana são personagens secundários que exercem influência na tomada de decisão dos demais. Mas não só isso, Dias é uma verdadeira caricatura do parasita, na sua forma mais extravagante, por isso compreende se tratar de uma personagem de costume, ou seja, aquela que é reconhecida "por meio de traços distintivos, fortemente escolhidos e marcados; por meio, em suma, de tudo aquilo que os distingue vistos de fora" (Candido, 2014, p. 61). Ainda, para Candido (2014), são personagens com traços fixos e exagerados, como a caricatura, os personagens cômicos, os pitorescos, os invariavelmente sentimentais ou os acentuadamente trágicos.

O romance é narrado por Santiago, que já se encontra na velhice e apelidado de Dom Casmurro, por isso nomeia a obra com o epíteto que recebe. Carrancudo, decide escrever para atar as pontas da vida: restaurar na velhice a adolescência. Mais do que isso, reafirmar a versão que criou para si de marido traído, justificar seus ciúmes de Capitu e de Escobar, seu amigo de seminário, expurgar a rejeição que sente pelo filho, não o considerando seu. Nessa feita, o autor não escolhe o

10.47250/forident.v40n1.p201-215

ponto de vista distanciado do Katáskopos, mas é de dentro das angústias do Casmurro que brota a narrativa. Outras características do lucianismo se fazem presentes na trama: a ironia e o estilo fragmentário são as que mais se sobressaem.

Silviano Santiago (2015, p. 133) propõe olhar a obra machadiana como um todo organizado em que a fase inicial repercute na fase madura. Isso se dá principalmente com a temática do ciúme abordada em *Ressurreição* e retomada em *Dom Casmurro*. Como propõe Caldwell (2008, p. 41): "*Ressurreição* também é uma adaptação de *Otelo* para a cena brasileira". A fim de agravar o drama de Félix em Casmurro, Machado opera algumas mudanças: torna o segundo romance mais ambíguo e sutil, suprime o narrador onisciente, muda a profissão do protagonista, tornando-o um advogado, ligado à escrita, à persuasão e ao julgamento dos outros, consoante Santiago (2015). O refinado escritor lida com um narrador enganoso, que põe em xeque o acesso à verdade e às percepções diante dos acontecimentos. "Bento, o narrador que nos diz que a verdade é inacessível, é ele mesmo notoriamente enganoso e tem suas próprias razões para crer que a aparência da verdade é tudo da verdade que se pode obter" (Gledson, 2006, p. 281).

Esse movimento de ler das primeiras letras às últimas machadianas também nos leva a analisar a temática do parasitismo posta desde as crônicas "Aquarelas" e o primeiro romance *Ressurreição* até seus afamados romances, como *Dom Casmurro*. Essa narrativa é atravessada pela figura de José Dias, uma expansão da personagem parasita Viana, de *Ressurreição*. Desta vez, mais caricatural do que o primeiro, Dias amava os superlativos, e, como diz o narrador, era seu "modo de dar feição monumental às ideias; não as havendo, servia a prolongar as frases" (Assis, 2019, p. 24). Era um homem magro, com seus cinquenta e cinco anos, costumava vestir-se bem e mantinha os costumes tradicionais. Seu modo expansivo de falar, enxertando superlativos, além das bajulações empregadas à família, sobretudo à dona Glória, seus costumes tradicionais, cheio de etiquetas sociais e seu desejo pela Europa demonstram os anseios do personagem. O narrador não lhe atribui ideias, mas marca a sua mania de parecer tê-las; e como recurso para dar forma à aparência, alongava as frases. Esse "exagero é cômico quando prolongado e, sobretudo, quando sistemático: é então que aparece como um procedimento de transposição" (Bergson, 2007, p. 93). Isso se dá com frequência nos enunciados de José Dias, nos prolongamentos e nos superlativos.

Casmurro diz ser o seu passo "vagaroso e rígido", muitas vezes "rápido e lépido nos movimentos", e o riso "largo, se era preciso, de um grande riso sem vontade, mas comunicativo, a tal ponto as bochechas, os dentes, os olhos, toda a cara, toda a pessoa, todo o mundo pareciam rir nele" (Assis, 2019, p. 25). Tal descrição exibe a estrutura caricatural que este personagem recebe. O exagero se dá nas vestes, nos costumes, nas falas, nos risos; em tudo José Dias se expande.

10.47250/forident.v40n1.p201-215

Uma expansão que se fundamenta na elegância, ainda que "numa elegância pobre e modesta" (Assis, 2019, p. 27). Na verdade, "O homem com duas marchas ecoa as funções, representativa e prestativa do agregado, bem como a vivacidade de quem vive de expedientes" (Schwarz, 1991, p. 92). Assim, é da necessidade de agradar que se faz vagaroso e rígido, sempre pronto para adequar-se.

Para a leitura de Helen Caldwell, a qual vê *Dom Casmurro* como um Otelo brasileiro, José Dias é um Iago inicial do enredo, "um completo dependente da família de Santiago. Como seu protótipo shakespeareano, ele gasta suas energias oferecendo conselhos gratuitos, sem possuir qualquer outra ocupação regular" (Caldwell, 2008, p. 22). Dessa maneira, sua leitura mostra um Iago bastante miserável com ambições humildes: comida, quarto, bilhete para o teatro e uma viagem à Europa. Ao analisar o contexto brasileiro do homem livre naquela época, nota-se que "Na camada livre e sem posses, a família não se organizou para a realização das funções sociais apontadas para os estratos dominantes" (Franco, 1997, p. 45). Isso se deve pela inexistência de propriedade econômica relevante, pela impossibilidade de participação no poder político e pela mentalidade de que o trabalho é coisa para escravizado como aponta o estudo de Costa (2010). Fazendo com que Dias e Viana se sujeitem à condição de bajulador, mas não à de trabalhador, pois isso equivaleria a perder a condição de livre.

Sua inserção na família de dona Glória se deu quando Bentinho havia nascido e eles moravam na fazenda de Itaguaí. Como mostra Schwarz (1991, p. 91), o romance exibe uma verdadeira parentela como metonímia da constituição do país: ricos, dependentes, escravizados; todos vinculados pelo favor, por isso os últimos se submetem aos primeiros.

O personagem situa-se na camada dos dependentes, mas surge como médico homeopata com manual e botica na mão. Nessa época havia muita febre e José Dias curou um feitor e uma escravizada sem aceitar remuneração. Por isso, conta o narrador que seu pai quis que ele ficasse na fazenda por pequeno ordenado, mas o suposto médico justificou não ficar para poder curar mais pessoas, prometeu voltar com três meses, acabou voltando com duas semanas aceitando apenas casa e comida. Sua atitude é bastante curiosa, pois sendo médico não aceitaria viver por tão pouco nem teria retornado tão rapidamente já que havia tantas febres para curar. No meio do capítulo, o leitor toma conhecimento de que não se tratava de um profissional, mas de uma farsa.

A revelação vem à tona depois que o marido de dona Glória se torna deputado no Rio de Janeiro, dando-lhe um quarto ao fundo da chácara, as febres voltam sobre a escravatura e seu anfitrião, ordena ir curá-los. "José Dias deixou-se estar calado, suspirou e acabou confessando que não era médico. Tomara este título para ajudar a propaganda da nova escola, e não o fez sem estudar muito e muito; mas

10.47250/forident.v40n1.p201-215

a consciência não lhe permitia aceitar mais doentes" (Assis, 2019, p. 26). Por mais que houvesse insistência para tentar a cura novamente, ele não se submeteu a esse fim. O que deixa claro que aquela velha charlatanice foi usada como objetivo de abrir as portas para uma nova oportunidade de vida. Embora o esperado fosse a demissão, a mentira descoberta não é suficiente para renunciar à presença do parasita. "Não foi despedido, como pedia então; meu pai já não podia dispensá-lo. Tinha o dom de se fazer aceito e necessário; dava-se por falta dele, como de pessoa da família" (Assis, 2019, p. 26). A admissão de sua charlatanice é falta de amor-próprio e de coragem para não cumprir a ordem do superior, segundo Schwarz (1991, p. 94); o que faz parte do jogo de interesses e das dissimulações.

Embora, com o tempo, José Dias parecesse um familiar, não o era. Era um agregado: "O termo designa uma figura que, não tendo nada de seu, vive de favor no espaço de uma família de posses, onde presta toda sorte de serviço" (Schwarz, 1991, p. 92). Esse tratamento de quase da casa lhe garantiu um legado no testamento do pai de Bentinho, uma apólice e quatro palavras de louvor, como diz o narrador de forma irônica. Como era bajulador por excelência, tratou de encaixotá-las e pendurá-las em cima de sua cama como um certificado de parasita de sucesso. Pouco a pouco, "adquiriu certa autoridade na família, certa audiência, ao menos; não abusava, e sabia opinar obedecendo" (Assis, 2019, p. 26-27). A voz de Dias é ouvida, mas há um limite para que ela ecoe, o limite da bajulação, dos interesses da família. Se assim não fosse, seria repelido sem pudor, pois o parasita se encontrava na dependência da família. No entanto, era bastante esperto "as cortesias que fizesse vinham antes do cálculo que da índole" (Assis, 2019, p. 27). Sua atuação circunscreve-se em companhia, elegância, ares de conselheiro e alegria desmedida. Era ele quem lia para divertir nos serões, na sobremesa ou quem explicava algum fenômeno, sempre com uma citação, uma figura de autoridade para suas falas, mas jamais esquecia de rogar adulações e, para isso, contava de sua viagem à Europa, de sua paixão pelo país, de seus amigos em Lisboa. Fazia isso para que a família pensasse que ele tinha sempre onde ficar e em bons lugares com amizades, mas que estava naquela casa por escolha, por zelo de sua parte.

É o agregado quem percebe o interesse de Bentinho por Capitu, as conversinhas, as brincadeiras, compartilha seus pensamentos com a mãe do protagonista. "José Dias faz um bom trabalho em despertar os impulsos sexuais adolescentes de Santiago e direcioná-los a um objeto. Faz mais: coloca um obstáculo no caminho de seu amor – o seminário, a separação sem volta, ou, pelo menos, por tempo indeterminado" (Caldwell, 2008, p. 24). José Dias não gostava da família da menina, da gente Pádua, de seu pai, a quem ele chamava de Tartaruga e dizia cheirar "a homem chulo" (Assis, 2019, p. 75). O parasita sabia que o Tartaruga falava mal dele e ria de seus sapatos. Talvez o que mais incomodasse ao

10.47250/forident.v40n1.p201-215

agregado fosse o fato de ele não se render às suas bajulações e às suas encenações. Há um momento na narrativa que nos leva a essa hipótese, quando Bentinho se prepara para ir ao seminário e o velho Pádua despede-se do menino, demonstrando afeto e distinguindo-se de Dias, chamando-o claramente de parasita. Em seu dizer: "Não, eu não sou como outros, certos parasitas, vindos de fora para desunião das famílias, aduladores baixos, não; eu sou de outra espécie; não vivo papando os jantares nem morando em casa alheia... Enfim, são os mais felizes!" (Assis, 2019, p. 142). Gledson (2006, p. 292) chama a atenção para a versão inicial do romance em que José Dias é bastante insultuoso com Pádua, afirmando que ele queria subir às custas da possível união de Capitu e Bento. No entanto, na versão final, Machado evita esses excessos.

Quando Bentinho toma conhecimento de que José Dias revelava à dona Glória suas brincadeiras com Capitolina, compartilha tal infortúnio com ela, que prontamente sugere um plano: fazer do agregado um aliado. Por isso, manda-lhe impor ordens sobre o parasita, ordenando-o a ajudá-lo a fugir do pagamento da promessa. Nesse diálogo, Santiago deixa transparecer o que pensava do pobre José Dias e evidencia que quando o parasita não agrada, deve cortar toda e qualquer benesse. Em seu dizer: "É um sujeito muito ruim; mas, deixe estar que me há de pagar. Quando eu for dono da casa, quem vai para a rua é ele, você verá; não me fica um instante. Mamãe é boa demais; dá-lhe atenção demais. Parece até que chorou" (Assis, 2019, p. 58). Sua fala põe às claras o lugar do parasita, que, embora pareça familiar, nunca o será. A inserção do agregado no convívio da família não torna igualitária a condição entre ricos e pobres. Franco marca as situações entre agregado e anfitriões as quais "permitem que se observe como o valor social de ambos é de todo diverso e como a conduta de *ambos* está orientada para a negação daquele nivelamento" (Franco, 1997, p. 102, grifo da autora). Isto é, Dias nem é empregado formal nem parente de Santiago, sua condição subserviente é a de quem recebe o favor de morar junto e por isso deve entreter e não se posicionar contra a família. O pensamento do protagonista ilustrar bem isso, ao pensar em obrigar o parasita a ajudá-lo em desfazer a promessa por ser um subalterno na casa, dever obedecer aos caprichos de Bento e pela sua habilidade com a linguagem. O narrador revela seu pensamento: "E Capitu tem razão, pensei, a casa é minha, ele é um simples agregado... Jeitoso é, pode muito bem trabalhar por mim, e desfazer o plano de mamãe" (Assis, 2019, p. 63). Já a fala de Capitu abre brecha para sua percepção aguçada, pois propõe que Bento diga a José Dias que desejava estudar leis em São Paulo. Ela parece perceber que o parasita gostava das capitais e das altas classes. O estudo das leis possibilitaria a aproximação com pessoas da área jurídica e a inserção no agito social de São Paulo, logo um prato cheio para Dias aceitar a oferta de seu patrãozinho.

10.47250/forident.v40n1.p201-215

Como se não bastassem as citações dos estudiosos, os superlativos, com a chegada de Ezequiel, filho de Capitu e Casmurro, não saía da boca de José Dias "filho do homem", fazendo um intertexto com o profeta homônimo descrito na Bíblia, o qual carregava esse epíteto. As cenas retratadas no romance possuem tom cômico, pois há um duplo deslocamento, da forma habitual como se trata uma criança e do epíteto profético aplicado a um bebê. Bento afirma: "José Dias pediu para ver o nosso 'profetazinho'" e "(estivera na véspera a folhear o livro de Ezequiel, como soube depois) e perguntava-lhe: "Como vai isso, filho do homem?' 'Dize-me, filho do homem, onde estão os teus brinquedos?" "Queres comer doce, filho do homem?' (Assis, 2019, p. 297). Para Helen Caldwell, essa nomeação de "filho não de Santiago, que é linhagem divina, mas de Escobar que, por nome e descrição, ele estabeleceu como "filho do homem" (Caldwell, 2008, p. 105). Outra questão colocada pela estudiosa é o fato de Santiago dá a entender a José Dias que Dona Glória tem algum motivo para não visitar Capitu. No entanto, apesar de suas suspeitas sobre o menino não ser seu filho serem colocadas narrativamente como se os demais personagens também tivessem a mesma sanção, a narrativa aponta que tanto dona Glória como José Dias não consideravam Ezequiel parecido com Escobar, conforme Caldwell (2008, p. 114).

Não estranham as citações bíblicas, comuns de serem ouvidas da boca de Dias, nem sua mania de bajulação. O ápice de bajulação foi quando Dias recorre ao livro de Ezequiel, parte da Bíblia, para chamá-lo de filho do homem. Casmurro sente-se incomodado com a intimidade do agregado. A voz narrativa dá vazão: "não estendi tão longe a intimidade do agregado" (Assis, 2019, p. 297). O parasita é um acessório na casa grande, é alguém que entra pela porta da frente para bajular, elevar o moral das visitas, encher as conversas de citações, demonstrar superioridade cultural de uma família e estreitar laços entre as famílias ricas; mas quando não diverte, não lhe cabe descobrir segredos, nem ser um espécime de dama de companhia, sua máscara da cordialidade se esvai e deve conter-se. Por isso, Bentinho se incomoda com a familiaridade de José Dias, pois não precisava de seus favores naquele momento e jamais este seria, de fato, um membro da família.

A vida desse parasita se desenrolou como a de um objeto que passa de geração a geração, do pai de Santiago à Dona Glória, depois a Bento. Logo, "A sujeição ao marido de Dona Glória, depois à viúva e finalmente ao filho não é uma contingência externa, mas o molde do seu espírito, cujas manifestações não se desprendem nunca da necessidade imediata de agradar e emprestar lustre" (Schwarz, 1991, p. 94). Esse desejo de agradar e de ser uma luva de pelica em mãos de ricos faz com que Dias não encerre sua carreira parasitária, a não ser com a morte.

10.47250/forident.v40n1.p201-215

Considerações comparativas

O conjunto de crônicas "Aquarelas" define a atuação dos parasitas: na literatura, na igreja, na diplomacia, na política, no serviço público e em todo e qualquer lugar em que o favor consiga abrir as portas para a aparência ocupar o lugar da essência. Os tipos são sempre bem-vestidos, falam bem, possuem paladar apurado e sabem da última peça de teatro ou notícia, isto é, dominam as etiquetas sociais e fazem-se benquistos. Bajular e entreter são práticas basilares para a performance ser bem-sucedida. O autor distingue os parasitas em duas categorias: os do corpo e os do espírito e da consciência. Os primeiros querem apenas viver às custas alheias, sem ter que trabalhar. Os segundos desejam mais do que isso, possuem sede de serem vistos, aplaudidos e de ocuparem espaços de poder. O conceito de parasítica, em termos machadianos, pode ser apreendido da segunda crônica, "O Parasita I", como aquele que se enrosca para parecer ser algo que não é, para desfrutar das benesses de uma posição ou habilidade que não lhe pertence.

A pena machadiana não para no conceito, nas características e nos tipos aquarelados; pelo contrário, desenvolve-se mais amplamente nos romances. Viana é o abre-alas da temática em *Ressurreição*. Este é um frequentador da casa do médico Félix, deseja casar sua irmã viúva Lívia com o anfitrião. Costumeiramente ia aos almoços e jantares na casa de Félix e através de sua habilidade comunicativa insere Lívia no assunto, transforma-a numa admiradora do médico. Por fim, eles até começam a se relacionar, mas o ciúme do jovem não o permite ir adiante na relação. Viana gostaria que o matrimônio se concretizasse para que deixasse de ser um amigo conviva para um parente conviva. Esse personagem ocupa o lugar de adjuvante, uma força auxiliar que impulsiona os protagonistas. Machado não dá explicações do meio social de Viana ou do que o tornaria um parasita da mesa; na verdade, considera que ele já nasceu assim, como "alguns nascem anões", nos termos do narrador.

A expressão máxima do parasita da mesa é José Dias, o agregado de *Dom Casmurro*. Chega à família Santiago para curar a febre de um feitor e de uma escravizada, denominando-se de médico homeopata. Apesar de o pai de Bento insistir para que ele ficasse na fazenda Itaguaí por uma pequena mesada e moradia, diz que retornaria com três meses. Todavia, com duas semanas lá estava ele, aceitando viver com a família só por comida e moradia. Passou a viver com o marido de dona Glória na capital quando este se tornou deputado; as febres voltam a assolar a escravatura na fazenda, então a farsa de médico vem à tona e mesmo assim a família não consegue se desvencilhar de Dias, pois ele sabia ser benquisto.

Dias é o maior parasita alimentar, uma personagem tipo, uma caricatura, em termos de Candido (2014). *Dom Casmurro* é uma retomada de *Ressurreição*, segundo Caldwell (2008), para expandir o ciumento Félix em Bento Santiago. Em

10.47250/forident.v40n1.p201-215

consonância, acrescentamos que é também uma retomada de Viana, primeiro parasita da mesa nos romances, cuja expansão é Dias. Este é o homem dos superlativos, do exagero prolongado, o que produz efeitos cômicos, próprio de um teatro bufo, conforme Bergson (2007). Vale-se da aparência do saber e é um Iago inicial no enredo, de acordo com Caldwell (2008). Embora pareça familiar, José Dias mostra-se da família para os seus iguais, mas dentro de casa é somente um servo de Dona Glória e os seus. Ele se afina com a classe superior (Caldwell, 2008), mas não passa de um menino de recados (Schwarz, 1991). Sua conquista foi uma apólice e quatro palavras de louvor no testamento do marido de Glória.

Viana e Dias são retratos fieis do parasita da mesa, suscitam sentidos a respeito da organização social, dos espaços de poder e dos alcances que um parasita tão serviçal pode alcançar. Tal tema perpassa a pena machadiana, atravessa fases e gêneros literários, dando vida a uma face do que Machado parece se ocupar por toda vida: a preponderância da aparência sobre a essência, sendo a arte de parasitar, o meio eficaz para obter as batatas dos "vencedores".

Referências

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Panda Books, 2019.

ASSIS, Machado de. Ressurreição. *In*: ASSIS, M. de. **Machado de Assis**: obra completa em quatro volumes. V. 1. Org. editorial Aluizio Leite [*et al.*]. São Paulo: Nova Aguilar, 2015.

ASSIS, Machado de. **Aquarelas**. 1859. Disponível em: https://machado.mec.gov.br. Acesso em: 18 dez. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. Trad. Ivone Castilho Benedetti – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007 – (Coleção Tópicos).

BRANDÃO, Jacyntho Lins Brandão. A Grécia de Machado de Assis. *In*: MENDES, Eliana Amarante de Mendonça; OLIVEIRA, Paulo Motta; BENN-IBLER, Veronika. **O novo milênio**: interfaces linguísticas e literárias. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. p. 351-374.

BRANDÃO, Jacyntho Lins Brandão. **A poética do Hipocentauro**: literatura, sociedade e discurso ficcional em Luciano de Samósata. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CANDIDO, Antonio. A Personagem do Romance. CANDIDO, Antonio *et al*. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Senzala à colônia**. 5ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

10.47250/forident.v40n1.p201-215

FERREIRA, Iasmim Santos. **Aos parasitas as batatas**: estudo das personagens machadianas. 2024. 182 f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2024.

FERREIRA, Iasmim Santos. **Aquarelas machadianas**: pincéis luciânicos, cores brasileiras. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2021.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

GLEDSON, John. **Por um novo Machado de Assis**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LUCIANO DE SAMOSÁTA. O Parasita. *In*: **Luciano** [III]. Tradução do grego, introdução e notas Custódio Magueijo. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. Disponível em: http://www.uc.pt/imprensa_uc. Acesso em: 20 jan. 2023.

SÁ REGO. Enylton José de. **O Calundu e a panaceia**: Machado de Assis, a sátira menipeia e a tradição luciânica. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SANTIAGO, Silviano. Retórica da verossimilhança. *In*: ASSIS, M. de. **Machado de Assis**: obra completa em quatro volumes. V. 1. Org. editorial Aluizio Leite [*et al.*]. São Paulo: Nova Aguilar, 2015.

SCHWARZ, Roberto. A poesia envenenada de "Dom Casmurro". **Novos Estudos** CEBRAP, n. 29, p. 85-97, 1991.

10.47250/forident.v40n1.p201-215

"Projeto Identidades" na Educação Física: história de vida, identidades, ancestralidade*

"Identities Project" in Physical Education: life story, identities, ancestry

Karoline Hachler Ricardo[1]
Natacha da Silva Tavares[2]
Elisandro Schultz Wittizorecki[3]

Resumo: Este estudo tem o objetivo de narrar, refletir e analisar o "Projeto Identidades", que aconteceu nas aulas de Educação Física, no ano de 2023, durante uma pesquisa-ação participante inspirada nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, realizada com uma turma de sexto ano de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS. Nossos pressupostos teóricos partem das reflexões propostas por Clandinin e Connelly (2011), Kayapó e Brito (2014), entre outros/as. O "Projeto Identidades" intencionou trabalhar as noções de identidades e ancestralidade. Para tanto, atravessou diversos conteúdos do componente curricular de Educação Física, promovendo a construção de brechas e possibilidades de se (re)conhecer outras histórias, outras narrativas de mundo e (re)conhecer nossa própria história de vida, nossas identidades e ancestralidade.

Palavras-chave: Identidades. Educação Física Escolar. Decolonialidade. Interculturalidade. Raça.

Abstract: This study aims to narrate, reflect on, and analyze the "Identities Project," which took place in Physical Education classes in 2023, during a participatory action research inspired by the assumptions of decoloniality and interculturality, carried out with a sixth-grade class from a public school in Porto Alegre/RS. Our theoretical assumptions are based on the reflections proposed by Clandinin and Connelly (2011), Kayapó and Brito (2014), among others. The "Identities Project" intended to work on the notions of identities and ancestry. To this end, it crossed various contents of the Physical Education curricular component, promoting the construction of gaps and possibilities for (re)knowing other stories, other world narratives, and (re)knowing our own life story, our identities, and ancestry.

Keywords: Identities. School Physical Education. Decoloniality. Interculturality. Race.

---

[1] Professora de Educação Física na rede estadual, em Porto Alegre/RS, e na rede municipal, em Guaíba/RS; Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; pesquisadora no Grupo de Estudos Qualitativo Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE). Email: karolinehachler@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3829-3246.

[2] Professora de Educação Física na rede municipal, em Viamão/RS; Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; pesquisadora no Grupo de Estudos Qualitativo Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE). Email: profnatacha.silva@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0398-7117.

[3] Professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando na Graduação no âmbito do curso de Educação Física e como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano; Líder do Grupo de Estudos Qualitativo Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE). Email: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7825-0358.

* Artigo recebido em 28 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 15 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p217-232

'Projeto Identidades': Apontamentos Iniciais

Na escola existem muitas vidas e muitas histórias de cada uma dessas vidas: são os percursos e o que se narra desses percursos dos(as) estudantes, dos(as) professores(as), de quem cozinha na e para a escola, de quem limpa a escola, de quem é auxiliar de pátio, de turma, de quem é supervisor(a), orientador(a) pedagógico(a), diretor(a), vice-diretor(a), secretário(a), de quem trabalha no administrativo e de tantas outras pessoas que compartilham vidas e momentos na escola. E tem a história de vida da escola também. E quanta gente não passa por uma escola e não se consegue nem saber quem é, quem foi, o que gosta e não gosta, com o que se sente bem, mal, triste, alegre, com raiva, com medo, como se identifica, como se autodeclara, quem é ou foi o pai, a mãe, a avó, o avô, se tem cachorro, gato, qual é o nome e o sobrenome de toda essa gente, e a origem do nome e do sobrenome deles(as); onde vivem, de onde vieram, como, por que e quando? Qual é a história de cada uma dessas pessoas e do território que vivem e pertencem?

Diante dessas interrogações sobre a vida na escola, este estudo, por meio de uma pesquisa narrativa, tem o objetivo de narrar, refletir e analisar o "Projeto Identidades", que foi realizado nas aulas de Educação Física durante uma pesquisa-ação participante que aconteceu no ano letivo de 2023, inspirada nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, com uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS.

Destacamos que, ao mesmo tempo em que esses questionamentos atravessavam a professora de Educação Física, ela pensava: "em qual momento conseguiria dialogar para além de 'oi, tudo bem?' com todas essas pessoas, se professor(a) entra na escola, ministra seus períodos de aula, tem um intervalo que não passa de vinte minutos em cada um dos turnos de aula?". Sem falar na quantidade de trabalho, burocracias, resoluções de problemas e entre tantas outras questões que envolvem o cotidiano da vida na escola (Nieto, 2006).

Para Gomes (2019), a escola vai direcionando e enquadrando os(as) estudantes (e as pessoas que vivem o cotidiano escolar) de modo a se afastarem da sua própria identidade e cultura. Na escola, não raras vezes, os assuntos e as disciplinas são fragmentados, deslocados das realidades histórica, espacial e cultural da maioria dos(as) estudantes. Tal dinâmica propõe um encontro de aprendizado bastante maçante, com ausência de afetividade, em discursos monológicos explicativos, cansativos, entediantes, ressecando os(as) estudantes de experiências escolares que possam ser encantadoras. Esse modelo de ensino vai distanciando os(as) estudantes das suas próprias histórias de pertencimento identitário étnico-racial (Gomes, 2019).

Grignon (2003) sinaliza as implicações desse processo em um currículo centrado na homogeneização dos sujeitos, ou seja, na busca por um ideal padronizado de sujeito – fundamentado no pensamento e nos ideais modernos/coloniais,

10.47250/forident.v40n1.p217-232

em que o sujeito "normal" é e deveria continuar sendo o homem branco, cis, heteronormativo, cristão –, bem como no silenciamento de outras possibilidades de identidades, ocorrendo, então, uma hierarquização dos sujeitos a partir da diferenciação entre eles.

Com todos esses atravessamentos, a professora continuava se questionando: "mesmo que agora pareça difícil conhecer mais profundamente todas as pessoas que partilham momentos na escola, como vou ministrar aulas de Educação Física para turmas sem conhecer os(as) estudantes e sem que eles(as) possam se (re)conhecer, bem como (re)conhecer as suas próprias identidades? E como os(as) estudantes podem saber os conhecimentos que são significativos para eles sem conhecerem e pensarem sobre si mesmos(as)?". Nesse movimento, compreendemos a necessidade de entender o sujeito como um todo e não como um recorte, ou seja, entender o(a) estudante como um sujeito de história.

Nieto (2006), ao tratar do engajamento de docentes com a vida e com as possibilidades dos(as) estudantes, aponta alguns elementos que sustenta como relevantes para que se tenha uma experiência significativa em um contexto multicultural, a exemplo dos(as) docentes darem importância às identidades dos(as) estudantes, conectarem as aprendizagens com as suas vidas, comprometerem-se e terem afeto com eles(as) apesar dos obstáculos, os respeitarem, usarem estratégias ativas de aprendizagem e considerarem-se aprendizes ao longo da vida. Nesse movimento, e com o objetivo de colocar as identidades e a ancestralidade no centro do processo educativo do componente curricular de Educação Física, foi realizado um projeto chamado "Projeto Identidades" com a turma do sexto ano da pesquisa-ação participante.

O projeto atravessou diversos conteúdos das aulas de Educação Física. Resultou na construção de uma história do Brasil, produzida pelo e no coletivo, em um cartaz. Também na construção individual das histórias de vida de cada estudante, as quais foram por eles(as) constituídas nos seus corpos desenhados em papel pardo. Foi realizada uma exposição dessas histórias – do Brasil e de vida de cada participante – no salão da escola, e uma roda de contação de histórias, momento em que o coletivo partilhou as suas próprias histórias de vida.

Compreendemos que uma educação inspirada na decolonialidade e na interculturalidade propõe problematizar raça e gênero (especialmente) como categoriais estruturantes dos sistemas educativos promovidos pelo Estado e organizadores das práticas e dos conteúdos naturalizados no contexto escolar brasileiro a partir de uma práxis com princípios que questionem as bases monolíticas, as práticas e os referenciais eurocêntricos que vêm constituindo o campo educacional na modernidade de modo hierarquizante (Walsh, 2019). Entendemos que esse movimento, ao considerar os aspectos sociais e culturais, afastando-se de iniciativas

10.47250/forident.v40n1.p217-232

e empreendimentos que privilegiam uma Educação Física centrada na técnica, nos aspectos físicos e no movimento, "pode se tornar algo significativo para os estudantes assim como pode proporcionar uma ressignificação da Educação Física na escola" (Tavares, 2021, p. 28).

Este estudo, portanto, por meio da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011) como caminho teórico-metodológico, tem o objetivo de narrar, refletir e analisar o "Projeto Identidades", realizado com uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS, nas aulas de Educação Física. Projeto esse que possibilitou a construção de brechas e possibilidades de se (re)conhecer outras histórias e outras narrativas de mundo em nossa própria sociedade, bem como de (re)conhecer nossa própria história de vida, nossas identidades e ancestralidade.

Narrativas de uma pesquisa-ação participante

Este estudo trata de uma pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011) – que opera no entrecruzamento das histórias de vida, da formação e da escola enquanto espaços de (re)construção dos saberes e conhecimentos implicados e atravessados pela/na experiência do componente curricular de Educação Física – que faz parte de uma pesquisa-ação participante (Lanette, 2022) que foi realizada entre 23 de fevereiro e 21 de dezembro de 2023.

A pesquisa-ação participante caracteriza-se pelo compromisso com a ação participativa, ou seja, um modo de fazer pesquisa que valoriza as diferentes formas de vida e saberes-fazeres de quem compartilha o estudo (Lanette, 2022). Esta preocupação com os modos de vivenciar participação, e com as implicações na prática para a coletividade, possibilitam (e nesse estudo possibilitaram) reflexões sobre posicionamentos, privilégios, segurança cultural, e dinâmica de poder como algo que não é dado, nem incorporado pelos(as) pessoas envolvidas em relação.

Sobre a pesquisa narrativa, partilhamos da noção de Clandinin e Connelly (2011), que a entendem como uma forma de compreender a experiência humana. Este estudo, portanto, é produzido em um processo dinâmico em que estudantes e professora-pesquisadora vivem e contam/narram histórias, revivem e recontam histórias, o que foi possibilitando, o tempo todo, a construção e a reconstrução da realidade vivida e experienciada, mediada pela linguagem – não só a falada, mas a vivida nas suas diferentes manifestações (Clandinin; Connelly, 2011).

Para tanto, utilizamos como fontes das narrativas os comentários, falas e expressões da primeira autora (professora) e dos(as) estudantes durante as aulas de Educação Física em que o 'Projeto Identidades' foi realizado, que foram observadas

10.47250/forident.v40n1.p217-232

e registradas em Notas de Campo, bem como os materiais produzidos (Tavares, 2021): um cartaz com a história do Brasil construída no/pelo coletivo da turma do sexto ano e as histórias de vida narradas, de diferentes formas, nos corpos dos(as) estudantes e da professora, desenhados em papel pardo.

O "Projeto Identidades" teve três meses de duração, ocorrendo entre os dias 31 de agosto a 28 de novembro de 2023, nas aulas de Educação Física, as quais aconteciam em dois períodos semanais, cada um deles de cinquenta minutos.

Ancestralidade e Identidades: qual(quais) é(são) a(s) nossa(s) história(as)?

O "Projeto Identidades" teve como objetivo trabalhar as noções de identidades e ancestralidade nas aulas de Educação Física. Destacamos que esse projeto atravessou os conteúdos das aulas de danças – Maculelê e Funk – e das aulas de lutas – Capoeira e Huka-Huka – que estavam sendo desenvolvidas no período que o projeto aconteceu e que serão analisadas e discutidas em outros trabalhos. O "Projeto Identidades" foi planejado e realizado de modo transversal aos saberes acima mencionados, que estavam sendo trabalhados nas aulas de Educação Física. Esses conteúdos acabaram fazendo parte do projeto – e inclusive alguns deles foram pensados em razão do projeto –, assim como muitas questões atravessadas no projeto foram sendo incorporadas pelos conteúdos nesse percurso.

Cabe ressaltar que a intenção era a de ter iniciado o ano letivo com o "Projeto Identidades". Contudo, isso só se tornou possível no segundo semestre do ano, principalmente porque, fazendo uma retrospectiva de como foi a pesquisa-ação participante, compreendemos que ao longo do ano letivo de 2023 a primeira autora foi aprendendo a ser professora, uma vez que essa foi a sua primeira experiência como docente de Educação Física após a graduação em licenciatura. Igualmente entendemos que a docente foi se aproximando da e aprofundando seus conhecimentos sobre decolonialidade, interculturalidade e educação para as relações étnico-raciais, foi aprendendo a negociar na escola e com os(as) estudantes e, consequentemente, se sentindo mais confiante para começar o projeto e ir aprendendo com a turma sobre como dialogar as aulas de Educação Física com as noções de identidades e ancestralidade, especialmente em como experienciar essas noções com os corpos nas aulas.

O "Projeto Identidades" começou com uma roda de conversa suleada pelo seguinte questionamento: "Quando falo em 'identidade(s)', sobre o que penso? O que, para mim, significa 'identidade(s)'?". Nesse momento alguns(as) estudantes manifestaram que não pensavam em nada, outros(as) que não sabiam o que era "identidade(s)", e outros(as) narraram mais ou menos o seguinte: "eu penso que

10.47250/forident.v40n1.p217-232

identidade é quem eu sou", "sora, concordo com identidade ser sobre quem eu sou, mas acho que tu falou identidades também porque o que eu sou hoje é diferente do que quando era menor", "pode ser tudo isso que vocês tão falando, mas eu acho que a sora falou identidades porque o que eu sou é diferente do que cada um é, aí por isso que tem várias identidades" (Notas de Campo, 31/08/2023).

Diante dessas narrativas, turma e professora conversaram sobre a noção de identidades suleadas por Hall (2006), que trata da concepção de sujeito pós-moderno que apresenta um indivíduo sem identidade fixa ou permanente, ou seja, de identidades que não partem de uma suposta essência, uma vez que são continuamente formadas e transformadas em relação aos diálogos de diversidade cultural que as rodeiam. Hall (2006) explica que as identidades são definidas historicamente e não biologicamente, uma vez que o sujeito assume diferentes identidades em, também, diferentes momentos.

> Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Assim, após esse primeiro diálogo sobre identidades, combinamos que ao longo das aulas faríamos algumas vivências que possibilitassem o (re)conhecimento de algo de nossas identidades. Para tanto, uma das propostas foi a de que cada um(a) pudesse contar a sua própria história de vida (Pacheco, 2014). Decidimos que contaríamos as nossas histórias de vida dentro do contorno do nosso corpo desenhado em um papel pardo. Desse modo, no final da aula seguinte, fizemos o movimento de realizar os desenhos dos nossos corpos no papel pardo. Cortamos um pedaço de papel pardo para cada estudante e eles(as) contornaram os seus corpos no papel e já identificaram o seu corpo com a escrita dos seus respectivos nomes. Alguns(as) escreveram nome e sobrenome, outros(as) apenas o nome e, outros(as), ainda, escreveram seus apelidos.

A ideia de contar histórias de vida foi inspirada em Pacheco (2014, p. 4), que entende que "a prática da história de vida, por meio do modelo de ação pedagógica, desperta o vínculo afetivo, a empatia e a curiosidade de entrar no mistério, intimidade, destinos e esperanças de cada ser. Convida para uma escuta que transcende o que racionalmente está sendo contado", abrindo um fluxo que é inacabado e potente de reparação e reprodução (Pacheco, 2014). Igualmente essa ideia foi suleada em Clandinin e Connelly (2011), que compreendem que o exercício de narrar/contar

10.47250/forident.v40n1.p217-232

uma história, seja ela de vida, de algo ou de uma situação, supõe selecionar e organizar elementos que estão dispersos e que se dão no transcurso da vida. Nesse movimento de contar o que foi vivido, os sujeitos se reafirmam, podendo, inclusive, modificar e criar novas histórias, dando sentido e significado ao que é e foi vivido, preocupando-se menos em entender o que o sujeito faz, vive ou experiencia, e mais o que ele reflete sobre a sua experiência.

Contudo, compreendendo que as identidades também estão relacionadas à cultura de um povo, "já que as pessoas que fazem parte de cada sociedade e suas respectivas culturas são constantemente expostas ao conjunto de conhecimentos que formam as práticas culturais" (Silva, 2019, p. 8), a professora sentiu a necessidade de dialogar sobre a história do Brasil, antes de a turma começar a narrar as suas histórias de vida. Apesar de no início do ano letivo, durante o conteúdo de brincadeiras e jogos tradicionais, a turma já ter conversado sobre uma história de invasão e não de descoberta do Brasil (Kayapó; Brito, 2014), nesse momento do "Projeto Identidades" a intenção era a de que os(as) estudantes pudessem participar mais ativamente do processo de contação de história, nesse caso, eles(as) contando e (re)escrevendo a história do Brasil.

Para tanto, suleados(as) pela questão "Brasil: qual história queremos contar?" e com imagens selecionadas previamente pela professora, conversamos sobre diferentes versões da história do Brasil, a exemplo do "descobrimento" e da "invasão", e narramos aquela que, para nós, fazia mais sentido naquele momento, colocando por escrito (e também com desenhos) essa história em um cartaz. Destacamos que enquanto contávamos a história do Brasil, refletimos sobre as diferentes matrizes ancestrais do povo brasileiro, tanto retomando o que já tínhamos conversado no início do ano letivo sobre os povos indígenas e africanos, como também dialogando sobre outras questões, como privilégios e lugares de fala da branquitude, bem como a luta e a resistência do movimento negro no Brasil.

A tarefa de "Contação de História do Brasil" foi realizada no decorrer de duas aulas (não inteiras, mas sim partes delas). Na primeira aula montamos uma linha do tempo, com a cronologia dos fatos/história do Brasil, colamos as imagens e datamos os principais acontecimentos que estávamos narrando, refletindo e problematizando. Também refletimos sobre os povos indígenas e africanos. No segundo dia, problematizamos os privilégios da branquitude bem como dialogamos sobre o movimento negro, momento em que surgiu o debate sobre as diferentes cores das pessoas negras, o que foi conversado com a turma a partir dos estudos de Munanga (1999) sobre a mestiçagem no Brasil.

Durante essa tarefa, portanto, dialogamos sobre a diversidade de etnias indígenas no/do Brasil (Kayapó; Brito, 2014) e sobre os diferentes povos africanos

10.47250/forident.v40n1.p217-232

que vieram sequestrados e escravizados do continente africano para o nosso país (Silva, 2008). Também, sobre as influências e práticas culturais (conjunto de conhecimentos adquiridos) que ambos os povos – indígenas e africanos – trouxeram para a nossa sociedade, à exemplo de costumes, relações sociais, manifestações intelectuais, artísticas e religiosas (Silva, 2019).

Na tentativa de contextualizar os dilemas e antagonismos da colonização no Brasil, conversamos sobre as ações dos(as) brancos(as) para apagar a história do povo negro e ocultar sua identidade original, a exemplo do afastamento da religiosidade de matriz africana, desde a catequização, demonizando os cultos, inferiorizando a cultura e os costumes, tentando, assim, erradicar tudo aquilo que remete ao povo africano (Araújo; Soares, 2019). Apagamento esse que Munanga (1999) chama de genocídio, o qual vai para além da morte física das pessoas, pois remonta à morte de seus hábitos e culturas. O que também se estende aos povos indígenas.

Conversamos sobre esse genocídio ter sido um projeto de nação, que Munanga (1999) chamou de "Projeto de Mestiçagem", cuja intenção era o apagamento/morte de todas as diferenças para a criação de uma nova e "verdadeira" civilização brasileira, composta de pessoas não negras, de preferência "brancas puras". Nesse momento, uma estudante negra perguntou: "tá, mas e como que iam fazer isso, matando todo mundo que nem no nazismo que colocavam as pessoa tudo nas câmaras de gás? (Notas de Campo, 26/09/2023). A professora conversou com a turma sobre a mestiçagem ser um dos projetos que objetivavam uma sociedade pautada em um modelo hegemônico – branco – que seria resultado, ao longo dos anos da miscigenação entre pessoas brancas com pessoas negras, estratégia essa que visava que os(as) filhos(as) dessa miscigenação passariam a não reconhecerem a sua negritude como um ponto central, ou seja, como se essas pessoas perdessem a sua identidade (Munanga, 1999).

Durante essa conversa, uma estudante branca falou: "sora, isso parece ser muito verdade. Meu pai é negro, porque toda a família dele é negra, só que a minha avó diz que não, que ele é moreno, mas não negro. Minha avó por parte de mãe é muito racista". Manifestação essa que despertou uma série de inquietações na turma, que resultou em diálogos sobre situações de racismo, processos identitários e colorismo a partir do que eles(as) vivem e experienciam nos seus cotidianos. Seguindo o diálogo, uma colega negra narrou: "lá em casa também é assim, meu pai é negro e minha mãe é branca, aí eu sou assim, acho que sou negra, sim, é sou". Uma outra colega branca disse: "lá na igreja do meu bairro já fiquei sabendo de vários casos de racismo, acho que lá não gostam muito de pessoas negras, não proíbem, mas sei que tratam diferente, olhando diferente as pessoas negras, muito racismo". A menina negra respondeu: "minha mãe já contou que várias vezes quando eu era

10.47250/forident.v40n1.p217-232

pequena, e ela tava na pracinha comigo, as pessoas duvidavam que ela era minha mãe, porque ela é branca e eu negra, e já até perguntaram porque ela tinha me adotado, como se eu não pudesse ser filha dela" (Notas de Campo, 26/09/2023).

A partir daquilo que os(as) estudantes estavam identificando e apontando como atitudes racistas, a exemplo da não aceitação da negritude do pai de uma das estudantes por parte da sogra, da situação de a igreja tratar diferente as pessoas negras e da não aceitação de que uma mãe branca possa ter uma filha negra pela relação sanguínea, conversamos sobre o que eles(as) achavam dessas situações, e de como eles(as) pensam que seriam as três situações apontadas se no lugar da pessoa negra estivesse uma pessoa branca. Um estudante branco respondeu: "ia ser muito diferente, porque, por exemplo, nunca aconteceu isso na minha família, e nunca olharam torto pra gente por causa da nossa cor". E um colega, também branco, disse: "nada a ver, tudo vocês dizem agora que é racismo". Uma menina negra respondeu: "muito fácil tu branco falar isso, não sabe nem como é ser olhado torto no mercado. É muito diferente sim, se fossem pessoas brancas naquelas situações, as situações nem aconteceriam" (Notas de Campo, 26/09/2023).

Diante desses diálogos, conversamos sobre os privilégios da branquitude suleados(as) em Barbosa (2015) que, ao problematizar a representação da pessoa branca como um padrão universal de humanidade, que chama de "branquitude", ressalta que esta posição de pertencimento à branquitude como algo hegemonicamente aceito lhe garante um lugar simbólico e confortável na sociedade, conferindo-lhe, portanto, um privilégio em razão da sua cor. Para a autora, "o negro, em contraposição, é reduzido a uma coletividade sobre a qual se faz relação de traços fenotípicos com estereótipos sociais e morais, culminando no racismo" (Barbosa, 2015, p. 22). Portanto, como reforça Carone e Bento (2002, p. 23), "a cor/raça protege o indivíduo branco do preconceito e da discriminação raciais na mesma medida em que a visibilidade do negro o torna um alvo preferencial de descargas de frustrações impostas pela vida social".

Em aula, seguimos conversando sobre essa configuração social que classifica e hierarquiza pessoas em razão de a cor conferir privilégios às pessoas brancas e que "crescer sem essa pressão, sem ter que fazer esse enfrentamento diário ao racismo é um grande privilégio que nós, indivíduos brancos, temos e precisamos estar cientes" (Bins, 2020, p. 159). Inclusive, segundo Silva (2017, p. 27), a branquitude trata de "um constructo ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista", e é exatamente essa posição que confere muitos privilégios. Ademais, tendo em vista que pouco se fala, menos ainda se escreveu sobre a branquitude na literatura brasileira, "é como se a consciência de ser branco não existisse no Brasil por causa da mestiçagem" (Munanga, 2017, p. 10), o que

10.47250/forident.v40n1.p217-232

fica evidente na fala do estudante branco que, ao não concordar com os diálogos dos(as) colegas que estavam contando situações de racismo, manifesta que não se pode mais falar nada, porque "agora tudo é racismo".

Percebemos, na narrativa da estudante negra, a necessidade de ela posicionar-se enquanto mulher negra e que sabe o que está falando a partir das suas experiências de vida, em contraposição ao estudante branco que fala que "tudo é racismo", parecendo não perceber o lugar de privilégios do qual está falando. Diante dessa situação, dialogamos sobre lugar de fala a partir da compreensão de Ribeiro (2017, p. 84), que aponta que "pensar lugar de fala é uma postura ética, pois saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo".

Por último, refletimos sobre algumas contribuições do movimento negro, a exemplo da promoção de releituras dos processos históricos vividos. Realizamos uma atividade de contação da história do Brasil a partir do questionamento "Brasil: qual história queremos contar?". Além disso, priorizamos processos que buscassem um sentimento de pertencimento à cultura negra, da luta por ações afirmativas, a exemplo da legislação sobre cotas nas universidades, e de medidas reparativas (Candau; Russo, 2010).

Na sequência dessa tarefa, retomamos a atividade de "história de vida". Para tanto, os(as) estudantes foram convidados(as) a escreverem e/ou desenharem (podendo ser colagem de fotos) as suas histórias de vida por meio de uma árvore genealógica, com a seguinte questão suleadora: "Que cultura(s) e história(s) carrego comigo?". Junto com a árvore genealógica, escreveriam nos seus corpos contornados no papel pardo uma autodeclaração de raça/cor. Muitos(as) estudantes manifestaram que não sabiam/conheciam seus/suas ancestrais. Tendo em vista que essa atividade dependia de vários fatores, especialmente porque uma parte dela precisaria ser realizada fora da escola, por meio de uma pesquisa dos(as) estudantes junto com os(as) seus/suas familiares, o que demandava tempo, disponibilidade e também, de certo modo, interesse, essa tarefa foi sendo realizada à medida que os(as) estudantes iam trazendo para a aula as suas pesquisas.

Cabe destacar que nesse momento estávamos atravessando o conteúdo de Funk. A professora recentemente tinha retornado do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), onde havia participado do minicurso "Professor, eu sou negro(a)? A construção identitária de discentes por meio dos marcadores das africanidades nas aulas de educação física escolar", ministrado em 17/09/2023 por um professor e pesquisador negro de Fortaleza/CE. A docente já tinha apresentado para os(as) estudantes o quadro dos marcadores das africanidades, em uma das aulas de Funk em que também assistiram a um videoclipe de funk, o que será discutido e analisado em outro trabalho.

10.47250/forident.v40n1.p217-232

Os marcadores das africanidades[4] fazem parte do instrumental criado pela professora Sandra Petit (2015), que compõe a Pretagogia – "proposta antirracista voltada tanto para negros(as) como para não negros(as) cultivarem sua dimensão de africanidade, para além do fenótipo de cada pessoa" (Mendonça, 2021, p. 136) –, com o objetivo de possibilitar que educadores(as) pudessem identificar suas africanidades a partir de sua história e cultura, bem como perceber como a cosmopercepção africana e suas marcas estão presentes no cotidiano brasileiro e afrodiaspórico.

Assim, percebendo que os(as) estudantes não estavam tão entusiasmados(as) com a tarefa, e com a intenção de impulsioná-los(as) a escreverem as suas próprias histórias de vida (Bins, 2020), a primeira autora apresentou a sua árvore genealógica. Nesse momento, se instrumentalizou com os marcadores das africanidades com os quais os(as) estudantes já tinham tido contato. Escolheu, para circunscrever a sua narrativa, os marcadores (1) História do meu nome, (2) História da minha linhagem, inclusive agregados, (3) Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação, (4) Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades e Desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos) e, (5) Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida (Alves; Petit, 2015). Contou, a partir deles, um pouco sobre si, sobre a sua família, seu lugar de pertencimento, suas memórias afetivas com relação à comida, mostrou fotos dos(as) seus avós/avôs, do seu pai, irmão e até do seu cachorro.

Para Bins (2020), o movimento de nós, professores(as), nos abrirmos para os(as) estudantes antes de querer que eles(as) se abram para nós é um modo interessante de estimulá-los(as) a escreverem suas próprias histórias de vida e a refletirem sobre a sua ancestralidade. Inclusive, notamos que após a professora partilhar a sua história, alguns(as) estudantes também começaram a partilhar as histórias dos seus nomes e os sabores das suas infâncias. Outros(as) narraram que não sabiam e/ou não conheciam as histórias dos seus nomes, tampouco dos seus lugares de pertencimento. A professora, mais uma vez, convidou os(as) estudantes a pesqui-

[4] (1) História do meu nome, (2) História da minha linhagem, inclusive agregados, (3) Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação, (4) Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades e Desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos), (5) Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida, (6) Pessoas negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referências do mundo, significativas para mim, (7) Simbologias da circularidade/Tempos cíclicos e da natureza, (8) Mestras e Mestres negras/negros (da cultura negra), (9) Escrituras negras, (10) Curas/Práticas de saúde, (11) Cheiros "negros" significativos, (12) Festas afro da minha infância e festas de hoje, (13) Lugares míticos e territórios afro marcadores (investidos pela negritude), (14) Músicas/Cantos/Toques/Ritmos/Estilo afro, (15) Práticas e valores de iniciação/Ritos de transmissão e ensino, (16) Danças afro, (17) Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e de negação dos traços negros diacríticos, (18) Representação da África/Relações com a África, (19) Negritude – Força e resistência, (20) Artesanato, (21) Outras tecnologias, (22) Valores de família/Filosofia, (23) Racismos (perpetrados e sofridos), (24) Formas de conviver/Laços de solidariedade/Relações comunitárias, (25) Relação com a natureza, (26) Religiosidades pretas, (27) Relação com as mais velhas e os mais velhos/Senhoridade (respeito aos mais experientes), (28) Vocabulário afro/Formas de falar, (29) Relação com o chão (Vivências e simbologias), (30) Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais, jogos e outros) (Alves; Petit, 2015).

10.47250/forident.v40n1.p217-232

sarem em casa, junto com seus familiares, suas respectivas histórias. Percebemos que com esse movimento eles(as) ficaram mais empolgados para realizar a tarefa, ainda que muitos(as) seguissem desinteressados(as) com as propostas do projeto e reclamassem para ter aula de futebol ou vôlei.

Nas aulas seguintes continuamos construindo as nossas histórias. Os conteúdos de Capoeira e de Huka-Huka retomaram algumas questões sobre as nossas ancestralidades africanas e indígenas e nos auxiliaram a (re)conhecer alguns traços das nossas identidades associadas a esses povos. Conversamos sobre o fato de que, apesar de grande parte da população brasileira ter ascendência indígena e africana, nossos nomes e sobrenomes ainda serem majoritariamente de origem europeia, muito em razão dos processos de dominação colonial, em que se buscava dessocializar e despersonalizar os(as) africanos(as) para inseri-los(as) na escravização. Com relação ao sobrenome, muitos(as) eram nomeados com relação ao local de desembarque, a exemplo de "da Costa", "da Silva", entre outros, sempre remetendo a um(a) proprietário(a) dessa pessoa escravizada. Tais apagamentos até hoje dificultam mapeamentos de registros étnicos (Carvalhinhos, 2007).

Alguns(as) estudantes começaram a identificar seus sobrenomes e a conversar entre si sobre possivelmente serem de origem africana e/ou indígena. Fizemos um mapeamento dos sobrenomes de quem estava na aula e identificamos que pelo menos oito pessoas poderiam ter sobrenomes de origem indígena e/ou africana. Percebemos que essa dinâmica de aula incentivou muitos(as) estudantes a conversarem com as suas famílias e produzirem as suas árvores genealógicas. Tanto que nas aulas seguintes conseguimos finalizar a tarefa da nossa história de vida contada nos nossos corpos contornados em papel pardo.

Considerando a oralidade como uma importante fonte de conhecimento (Alves; Petitt, 2015), foi combinado com a turma a realização de uma exposição, para toda a escola, com o que tinha sido produzido com o "Projeto Identidades" – História do Brasil e Histórias de Vida. No entanto, nem todos(as) os(as) estudantes concordaram, muitos(as) narraram que não gostariam de partilhar as suas histórias com pessoas que não tinham participado de toda a construção do que resultou o projeto. Assim, acordamos que a exposição fosse apenas para a turma, e que só narrariam as suas histórias de vida aqueles(as) que se sentissem confortáveis naquele momento.

No dia 28/11/2023 realizamos a exposição das histórias de vida e da história do Brasil, produzidas pelo coletivo da turma do sexto ano, no salão da escola. Também desenvolvemos uma roda de conversa para partilha das nossas histórias de vida. A professora começou narrando a sua história, nesse momento, com ela já contada no papel pardo. Nesse movimento, alguns(mas) estudantes também foram desejando partilhar as suas histórias, contando-as na roda de conversa. Apesar de

10.47250/forident.v40n1.p217-232

alguns(as) estudantes comentarem que esse tipo de aula não era aula de Educação Física – reforçando uma concepção de Educação Física orientada pelos paradigmas da aptidão física e esportiva (Bracht; González, 2005) –, inclusive desrespeitando os(as) colegas no momento da atividade, a maioria da turma participou, se envolveu, escutou as histórias dos(as) colegas, respeitou os momentos de fala de cada colega, dialogou sobre as questões em comum das/entre as suas histórias. Foi um momento de partilha bastante interessante e que sinalizou uma forma de aproximação e sensibilização da turma para com o tema.

"A minha/nossa história deixa que eu/a gente conta": apontamentos transitórios

Este estudo, por meio da pesquisa narrativa, refletiu e analisou o "Projeto Identidades" realizado nas aulas de Educação Física com uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS. Projeto que aconteceu durante três meses de uma pesquisa-ação participante que turma e professora fizeram parte no ano letivo de 2023.

Compreendemos que a intencionalidade da pesquisa-ação participante, sustentada por uma proposta pedagógica decolonial e intercultural, possibilitou que turma e professora construíssem e experienciassem coletivamente o "Projeto Identidades", que resultou em uma exposição das histórias – do Brasil e de vida, de cada estudante e da primeira autora (professora e pesquisadora) – produzidas no e pelo coletivo da turma do sexto ano, no salão da escola, bem como uma roda de contação dessas histórias de vida, valorizando a oralidade como fonte de conhecimento.

No exercício de trabalhar as noções de identidades e ancestralidade nas aulas de Educação Física, atravessamos diversas questões: refletimos sobre as diferentes matrizes ancestrais do povo brasileiro, com destaque para os povos indígenas e africanos; dialogamos sobre a diversidade de etnias indígenas, bem como os diferentes povos africanos que foram trazidos de forma forçada ao Brasil para serem escravizados; conversamos sobre as influências e práticas culturais desses povos, trazendo exemplo de costumes, manifestações intelectuais, artísticas, entre outras para o nosso país e que também constituem quem somos hoje; problematizamos os privilégios e lugares de fala da branquitude e dialogamos sobre a luta e a resistência do movimento negro no Brasil.

Igualmente, construímos as nossas árvores genealógicas, contamos as nossas histórias de vida nos nossos corpos desenhados em papel pardo, nos instrumentalizando por alguns marcadores das africanidades. Muitos(as) de nós descobrimos a história dos nossos nomes; alguns(as), o significado e a origem dos seus nomes e sobrenomes. Partilhamos nossos sabores de infância e fizemos a nossa autodeclaração étnico-racial. Aproximamo-nos (e por vezes nos afastamos) uns(as)

10.47250/forident.v40n1.p217-232

dos(as) outros(as) pelas nossas histórias, demarcando a importância de se contar a própria história, tanto das nossas culturas como de nossas vidas. Conversamos sobre racismo e algumas pessoas partilharam situações das suas vidas nas quais passaram por ele.

No entanto, tudo isso não aconteceu de forma linear, tampouco harmônica. Em muitos momentos foi necessário trabalhar em um sentido de tentar desconstruir alguns pensamentos tradicionais e conservadores, tanto nossos, como dos(as) estudantes, o que nem sempre foi possível de se atingir, levando à necessidade de reconhecer os nossos pensamentos, ações e práticas ainda bastante pautadas pela lógica da colonialidade para que então pudéssemos agir sobre ela. Igualmente, por vezes, os(as) estudantes manifestaram preferir alguma prática esportiva, afirmando que as aulas do "Projeto Identidades" não eram aulas de Educação Física, o que nos demandou a fazer negociações.

Diante de tantos limites e possibilidades, compreendemos que o "Projeto Identidades", além de ter sido um movimento que possibilitou à primeira autora e aos(às) estudantes a expressão – escrita, desenhada e oral – como forma de dar sentido e significado ao que é vivido, também possibilitou a construção de brechas e possibilidades de se (re)conhecer outras histórias e outras narrativas de mundo em nossa própria sociedade, bem como (re)conhecer nossa própria história de vida, nossas identidades e ancestralidade.

Referências

ALVES, Maria Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais. *In*: MACHADO, Adilbênia Freire; ALVES, Maria Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée (Org.). **Memórias de Baobá II**. 1 ed. v. 1. Fortaleza: Imprece, 2015, p. 125-145.

ARAÚJO, Aldevane de Almeida; SOARES, Emanoel Luis Roque. Práticas educativas, memórias e oralidades. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.47149/pemo.v1i1.3628. Acesso em: 15 jan. 2024.

BARBOSA, Luciene Cecilia. Educação para as Relações Étnico-Raciais: um caminho possível para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 168, p. 17-26, maio 2015. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27347/14609. Acesso em: 15 jan. 2025.

BINS, Gabriela Nobre. **Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô:** uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na RME POA. Orientador: Vicente Molina Neto. 2020. 442 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

10.47250/forident.v40n1.p217-232

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 144-150.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **A Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus. As origens dos nomes de pessoas. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2007.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GOMES, Vanderlei de Paula. **Comunicações do corpo lugar e a pedagogia griô:** expressões e procedimentos de pertencimentos. Orientadora: Cláudia Luisa Zeferino Pires. 2019. f. 297. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociência, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. *In*: SILVA, Thomas T. (Org.). **Alienígenas na sala de Aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 178-189.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

KAYAPÓ, Edson Kayapó; BRITO, Tamires Brito. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme**, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445/5817. Acesso em: 15 jan. 2024.

LANETTE, Caroline. **Participatory Action Research as a decolonial method**. Site Refugee Hosts, jun. 2022. Disponível em: https://refugeehosts.org/2022/06/23/participatory-action--research-as-a-decolonial-method. Acesso em: 14 jan. 2024.

MENDONÇA, Esther Costa. Pedagogia decolonial: a pretagogia como suporte para uma educação antirracista. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, Campo Grande, v. 1, n. 20, p. 133-144, 2021. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/5888/4794. Acesso em: 17 jan. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. *In*: MULLER, Tania Mara; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude:** estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 10-13.

NIETO, Sônia. **Razones del profesorado para seguir con entusiasmo**. Barcelona: Octaedro, 2006.

10.47250/forident.v40n1.p217-232

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia:** pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SILVA, Alberto da Costa e. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SILVA, Glauber Paiva da. Noções de identidade de Stuart Hall e o diálogo com o patrimônio cultural imaterial. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. **Anais** [...]. Recife: Associação Nacional de História, 2019.

SILVA, Priscila Elisabete. Exórdio: apresentação da proposta. *In*: MULLER, Tania Mara e CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 14-20.

TAVARES, Natacha da Silva. **Construção curricular, interculturalidade e Educação Física:** possíveis ressonâncias. Orientador: Elisandro Schultz Wittizorecki. 2021. 215 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1 , p. 6-39, jan./jul. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002. Acesso em: 14 jan. 2024.

10.47250/forident.v40n1.p217-232

Uma escrita negra de resistência em *hibisco roxo* de Chimamanda Ngozi Adichie*

A Black Writing of Resistance on Purple Hibiscuses by Chimamanda Ngozi Adichie

Débora Lopes dos Santos[1]
Algemira de Macêdo Mendes[2]

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar a escrita negra de resistência no romance nigeriano *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Ngozi Adichie. Seguindo uma metodologia que caracteriza-se como uma análise crítica analítico-qualitativa. Elencando como referencial teórico os estudos de bell hooks (2018), acerca do racismo e a desvalorização da mulher negra; Collins (2019), que foca no ativismo, defesa e empoderamento da mulher negra; Oyewùmí (2021), em seus estudos sugere que o corpo não era base para hierarquia e que o gênero não determinava a organização social; Perrot (2007), em seus escritos luta contra a invisibilidade da mulher e a sua inclusão na história; Resende (2013), que discute as dinâmicas que envolvem a mulher nigeriana da etnia igbo e os papéis seculares que elas precisam seguir, e Saffioti (2014), sobre violência contra a mulher, medo e culpabilização. O romance apresenta a mulher nigeriana como centro das discussões que envolvem aspectos do colonialismo, do conservadorismo, do silenciamento, da violência e do fanatismo religioso. Apresentando personagens submissas e silenciadas pelo marido. Ao mesmo tempo, observa-se a representação de mulheres resistentes e transgressoras ao *status quo*.

Palavras-chave: Mulher. Escrita negra. Resistência. *Hibisco Roxo*.

Abstract: The article aims to analyze black resistance writing in the Nigerian novel Purple Hibiscus, by Chimamanda Ngozi Adichie. Following a methodology that is characterized by being a critical analytical-qualitative analysis. Listing as a theoretical reference the studies of bell hooks (2018), on racism and the devaluation of black women; Collins (2019), which focuses on Black women's activism, advocacy, and empowerment; Oyewùmí (2021), in his studies, suggests that the body was not the basis of the hierarchy and that gender did not determine social organization; Perrot (2007), in her writings, fights against the invisibility of women and their inclusion in history; Resende (2013), which analyzes the dynamics involving Nigerian Igbo women and the centuries-old roles they must follow, and Saffioti (2014), on violence against women, fear and guilt. The novel presents Nigerian women as the center of discussions involving aspects of colonialism, conservatism, silencing, violence and religious fanaticism. Presenting characters submissive and silenced by their husbands. At the same time, there is a representation of women who are resistant and transgressive of the status quo.

Keywords: Woman. Black writing. Resistance. Purple Hibiscus.

---

[1] Mestre em letras pela Universidade Estadual do Piauí / UESPI. Graduada em Licenciatura em Letras Português pela UESPI. Email: deborahhlopeez@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-5153-6007.

[2] Doutorado em Letras pela PUC do Rio Grande do SUL. Professora da UESPI e da UEMA. Atua no PPGL das duas IES. Pesquisadora do CNPq. Email: algemiramacedo@cchl.uespi.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9253-7088.

* Artigo recebido em 22 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 19 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p233-250

Considerações Iniciais

A produção literária africana escrita é reflexo da oralidade, da história e da vida social do seu povo e tem como papel contribuir para construção de uma identidade cultural sem esquecer que durante anos os colonizadores se preocuparam em mostrar para o restante do mundo uma África assustadora e seus habitantes como desajustados.

No entanto surgiram os estudos pós-coloniais como uma possibilidade de combater a dominação ideológica do processo colonial, em um movimento de valorização dos povos africanos, momento em que eles questionam o discurso ocidental e passaram a produzir textos que descreviam as influências sofridas por essas culturas.

Desse modo, a literatura de autoria feminina nigeriana cresce e ganha espaço e visibilidade. A mulher amplia suas realizações, desconstruindo a representação caricaturada pelo patriarcado de imagens e clichês distorcidos para uma mulher que, hoje, impõe sua voz e constrói sua história. É uma escrita de ressignificação ao evidenciar a luta contra a exclusão, a invisibilidade e o silenciamento. É, pois, um meio de se consolidar como sujeito crítico que resiste frente a um sistema excludente e hegemônico.

Assim, a produção literária nigeriana cresce em meio à resistência, à ação dos invasores europeus que tentaram, por séculos, silenciar os nativos. É uma literatura que resgata as tradições locais, que privilegia a oralidade ao mesmo tempo em que busca criar suas bases a partir de uma cultura própria ao reafirmar a busca pela identidade através de uma escrita que traz fortes sentimentos de pertencimento.

À vista disso, diversas vozes da literatura contemporânea, como é o caso de Chimamanda Adichie, fazem uso da escrita para mostrar a experiência das mulheres em seus locais de origem. Com isso, para nortear esta pesquisa, foi elaborado o seguinte problema: Como esteticamente a mulher é construída na ficção de Chimamanda Ngozi Adichie?

Desse modo, é importante apontar que a literatura produzida por Chimamanda abrange um repertório diverso de temáticas e faz surgir uma tradição literária feminina por ser considerada uma das maiores escritoras nigerianas da atualidade e por trazer em suas obras o drama humano, aspectos políticos, sociais e culturais, o preconceito especificamente racial, as marcas negativas relacionadas a África em especial a Nigéria, sempre protagonizadas por mulheres que não são vítimas da situação, ao contrário, são personagens que demonstram força, resistência e são agentes de mudança.

Para construção deste artigo o romance objetivo de estudo é a obra *Purple Hibiscus* que foi publicada originalmente em 2003, e chegou ao Brasil pela editora Companhia das Letras em 2011 sendo traduzida para o português brasileiro por

10.47250/forident.v40n1.p233-250

Julia Romeu com o título *Hibisco Roxo*. Este é o roamnce de estreia da escritora com ele ganhou fama e popularidade e recebeu diversos prêmios de literatura[3]. O romance é narrado em primeira pessoa pela adolescente Kambili, ela apresenta uma história de família e seus conflitos como: patriarcalismo, violência, silenciamento, submissão e fanatismo religioso. A narrativa se passa na Nigéria pós – independência, anos 80/90 traçando um panorama social, cultural e político, como a herança colonial e a guerra civil.

Este artigo está dividido em dois tópicos um sobre a mulher no núcleo familiar e outro sobre a mulher e o silenciamento ambos estão estruturados por uma diversificada base teórica, frisando principalmente as seguintes teóricas feministas bell hooks (2018), elenca pontos do racismo e da desvalorização da mulher negra; Michelle Perrot (2007), em seus escritos luta contra a invisibilidade da mulher e a sua inclusão na história; Oyèrónkè Oyewùmí (2021), uma estudiosa nigeriana, que em seus estudos sugere que o corpo não era base para hierarquia e que o gênero não determinava a organização social; Patricia Hill Collins (2019), que foca no ativismo, defesa e empoderamento da mulher negra; Roberta Mara Resende (2013), que discute as dinâmicas que envolvem a mulher nigeriana da etnia igbo e os papéis seculares que elas precisam seguir; Saffioti (2014), sobre violência contra a mulher, medo e culpabilização.

As contribuições da mulher nigeriana na literatura vem através de uma escrita que representa o universo feminino e seus dilemas na sociedade, por isso se faz tão importante analisá-las, uma vez que ainda vinculam a literatura nigeriana a termos pejorativos e estereotipados acerca da cultura e das relações étnico-raciais que precisam ser desconstruídas.

A mulher e a família em Hibisco Roxo

Na sociedade patriarcal, a mulher é colocada à margem, em uma posição de irrelevância, subserviência e opressão dos mecanismos de dominação masculina. Ou seja, nessa sociedade a autoridade está concentrada somente na figura masculina, seja o pai, o esposo ou os filhos.

Assim, na sociedade nigeriana, segundo Oyèrónké Oyěwùmí (2021, p. 103), "o gênero não era um princípio organizador na sociedade antes da colonização pelo Ocidente. As categorias sociais "homens" e "mulheres" eram inexistentes". Quer dizer, ela sugere que não existia a diferença entre os sexos, a categorização (homem e mulher) e nem a hierarquização, pois, nesta sociedade, ambos tinham os mesmos direitos, diferenciando-se apenas na questão da senioridade que deter-

[3] Melhor Ficção de Estreia no Hurston/Wright Legacy Award, em 2004; Melhor Primeiro Livro (África e mundo) no Commonwealth Writers' Prize, em 2005; e "One Maryland, One Book", em 2017.

10.47250/forident.v40n1.p233-250

minava oportunidades e acesso nas relações sociais. Porém, isso não quer dizer que não existia a opressão feminina, conforme identifica-se na narrativa que será analisada mais a frente.

Nesse sentido, é pertinente ressaltar que o colonizador pregava um discurso de inferioridade e diferença para justificar as atrocidades cometidas contra os povos colonizados, induzindo que a presença do homem europeu servia de "ajuda" para resgatar aqueles povos do atraso, impondo a eles um modo de viver europeu que seria um espelho a ser seguido para a evolução.

Conforme traz Kilomba (2019, p. 34), "enquanto o sujeito negro se transforma em inimigo intruso, o branco torna-se vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano". Isto é, houve um silenciamento sistêmico e um processo de interdição do povo negro, o que não quer dizer que ele foi passivo à escravidão, pois ou o negro se submetia ao regime colonialista ou era exterminado. Então, era uma questão de sobrevivência.

Nessa perspectiva, conjectura-se que, para conter a população com o objetivo de manter a ordem social, um instrumento usado pelo europeu foi a religião do colonizador que foi disseminada como superior, apresentando Cristo, que era um profeta, filho de Deus, que salvou o mundo, além das interpretações formuladas pelos padres, rotineiramente, nas missas e reuniões, visando à doutrinação dos nigerianos e trazendo a ideia de ser a religião certa a seguir. Com isso, disseminavam a ideia de que as religiões tradicionais e seus rituais estavam alinhados ao demônio, por isso precisavam ser banidas. Sobre esse ponto, Opoku (2010, p. 592) expõe: "Religião dos vencedores, o cristianismo era considerado a fonte do poder do homem branco. Ele dava acesso à educação, ao emprego, ao poder, e à influência no mundo do branco". Para completar Oyěwùmí (2021), sinaliza que para os missionários o sistema familiar nigeriano deveria ser reformado, por ser o veículo para a "civilização" dessas sociedades.

Nesse processo hostil de tentativa de apagamento do entendimento das pessoas sobre si mesmas estava também o constante controle para impedir que o colonizado despertasse o gosto pela literatura que oportunizaria o entendimento da realidade, além de proporcionar reflexão e trazer a transformação social. Como explana Kilomba (2019), o homem branco tem medo de perder o controle sobre o colonizado, quer dizer, o homem branco busca sempre calar, anular e invisibilizar o homem negro, mas despertar o interesse pela literatura foi inevitável, possibilitando a transformação do país e a criação de uma sociedade mais culta e intelectual.

No entanto, o processo foi lento e permeado de impasses, pois a produção literária local necessitava importar as produções europeias que precisavam ser traduzidas. Frisando intertextualmente, Chimamanda Ngozi Adichie, na obra *O perigo de uma história única (2009)*, expõe que seus primeiros escritos tinham

10.47250/forident.v40n1.p233-250

personagens que viviam uma realidade distante da nigeriana. Ou seja, a literatura disponível não tinha qualquer identificação com a autora e a realidade em que viviam, mas eram livros que convenciam e impressionavam com suas histórias, pois os livros africanos, e, de modo especial, os nigerianos, eram raros.

Com isso, a mulher nigeriana, que ocupava um lugar de subalternidade, invisibilidade e silenciamento, vem lutando, resistindo e enfrentando a situação de exclusão para se impor na sociedade. Como bem explica Conceição Evaristo (2009, p. 18), "Escrever e ser reconhecido como um escritor ou uma escritora, aí é um privilégio da elite". Mas, contrariando a normatização social e quebrando correntes, surgem vozes femininas negras que conseguiram mostrar a importância da literatura de autoria feminina negra como um diferencial para o canône literário. A vista disso, Kilomba (2019, p. 28) enfatiza que

> não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se "especialistas" em nossa cultura, e mesmo em nós.

Assim, a escrita de autoria feminina negra é essencial para a obtenção de um novo olhar sobre essas escritoras, sobre suas lutas, sobre modos de resistência e sobre sua história, em uma escrita que traz à tona diversas questões sobre representatividade, reivindicação, denúncia, abusos, violência, racismo, isto é, as vozes silenciadas, hoje, se tornaram um meio de enunciar formas de resistência.

Desse modo, a escrita de Chimamanda representa a realidade da opressão, a luta pela afirmação da vida, a falta de liberdade de expressão, as desigualdades sociais, a intolerância religiosa, a violência doméstica, as opressões sofridas pelas mulheres. Nela também está a presença da mulher negra e sua força, advinda do discurso proveniente de seus ancestrais. São narrativas que foram construídas trazendo o protagonismo para as mulheres nigerianas negras, a consolidação da identidade feminina negra, denunciando o preconceito, o patriarcado e o racismo, elementos que nos aproximam de uma realidade que parece distante, mas que se faz presente.

Assim, a narrativa do romance *Hibisco Roxo* apresenta os dilemas de uma família da classe média alta da Nigéria que vive na cidade de Enugu composta por dois adolescentes (Kambili e Jaja) introspectivos e controlados; Eugene um pai violento e dominador e Beatrice uma mulher que vive subjuda às regras do marido. Outro espaço é a casa da tia Ifeoma que fica na cidade de Nsukka local onde os adolescentes irão começar a amadurecer e despertar para a realidade de opressão e violência em que estavam inseridos. Todo esse processo de mudanças vai ser simbolicamente associado à planta hibisco. O romance de Chimamanda apresenta críticas acerca do fanatismo religioso, do colonialismo, da opressão sexista e pa-

10.47250/forident.v40n1.p233-250

triarcal em diferentes contextos, com personagens femininas fortes, resistentes que transgridem o *status quo* em busca do empoderamento feminino.

Kambili é a protagonista, ela vai apresentar uma narrativa de descobertas e construção da identidade em meio a uma sociedade permeada de diferenças e contradições. A adolescente mora em Enugu uma cidade de costumes mais tradicionais e vive em um ambiente grandioso e rico, mas permeado do conservadorismo cristão, seguindo a risca uma rotina rígida de estudos e orações determinadas pelo pai, como podemos observar:

> Papa gostava de ordem. Isso ficava patente nos próprios horários, na forma meticulosa como ele desenhava as linhas, em tinta negra, cortadas horizontalmente a cada dia, separando a hora de estudar da hora da sesta, a sesta da hora de ficar com a família, a de ficar com a família da hora das refeições, a das refeições da hora de rezar, a de rezar da hora de dormir. Papa revisava nossos horários com frequência (Adichie, 2011, p. 77).

Identifica-se um método rigoroso e organizado em que Eugene, seu pai, não deixa espaço para que a adolescente possa viver e participar de outras atividades fora dos muros de casa. Ela não tem amigos, liberdade, não explana suas vontades e escolhas, quer dizer, ela apenas segue e cumpre à risca as ordens do pai, de acordo com o que prega o patriarcalismo – sendo um objeto que o homem domina.

E isso influencia negativamente no crescimento e desenvolvimento identitário de Kambili, que não entendia que esse controle exagerado do pai era uma forma de violência e no ínicio ela até admirava os gestos dele, o tinha carinho, via-o como um herói, e diversas vezes enxergava suas ações como cuidado, e então obedecia, porque tinha receio de não ser amada pelo pai, enquanto que não conhecia nada a sua volta, apenas o ambiente da casa, da escola e da igreja, quer dizer, ela não tinha espaço para experiências próprias, para ser e existir, num forte controle que contribuiu para que ela fosse uma adolescente contida, conforme o seguinte trecho:

> Não sabia o que mais dizer, mas queria que Ezinne soubesse que eu era grata por ela ser sempre simpática comigo, embora eu fosse tão estranha e calada. Queria agradecer a ela por não rir de mim e me chamar "riquinha metida" como as outras meninas faziam. Mas as palavras que saíram foram: – E você, viajou para algum lugar? (Adichie, 2011, p. 156).

Kambili tinha medo de tudo especialmente de desobedecer ao pai que ela tanto respeitava, porque Eugene era um cristão fervoroso, que ajudava nas causas sociais e religiosas, era bem visto e respeitado pela sociedade, tinha ânsia para agradar o homem branco, em especial os religiosos, mas era extremamente violento com sua família, denotando um comportamento ambíguo – pai amoroso, mas age com crueldade com os filhos e é violento com a esposa.

10.47250/forident.v40n1.p233-250

A colonização intensificou o sofrimento da mulher, que foi forçada a seguir e obedecer aos preceitos de uma tradição machista e opressora a partir de um discurso religioso que visava ao controle social da mulher e da família, como sinaliza Oyewùmí (2021, p. 307): "sistema familiar africano deveria ser alvo de reformas e, por sua vez, ser o veículo para a "civilização" dessas sociedades".

Desse modo, a imposição da nova religião já estava dominando o comportamento das pessoas e o imaginário acerca da cultura local que era demonizada, nisso, os habitantes locais deveriam extinguir os costumes aos quais estavam habituados e aprender a aceitar e carregar seus fardos e problemas com fortaleza e perseverança em Cristo, conforme Opoku (2010, p. 611) sinaliza: "Deus era o criador e o pilar do mundo. Poder, justiça, beneficência, e eternidade eram atributos dele e, como fonte de todo o poder, governava a vida e a morte. Deus recompensava os homens, mas também castigava quando agiam mal".

Nesse sentido, Eugene incorporou a cultura ocidental a partir da educação recebida nas escolas das missões, passando a renegar sua identidade, origem, língua, família e a religião tradicional do seu país que considerava pagã e ainda compactuava com a visão de inferioridade imposta. Ou seja, Eugene era produto da sociedade que o deformou, resultado do processo de colonização desumanizante para os africanos que obrigou-os a seguir a lógica que reproduz a violência.

Logo, Kambili cresceu em meio aos dogmas católicos acreditando que quase tudo era pecado, inclusive as tradições nigerianas. Por isso também tinha medo de desagradar a Deus, o que a levava a não ter amizades na escola, não usar calças, batom, não participar das atividades, não ouvir músicas não cristãs, além do medo de ser castigada devido as constantes ameaças do pai.

Entende-se dessa forma que Chimamanda faz uma crítica acerca do modelo feminino idealizado pela igreja católica ao determinar os padrões de comportamento feminino que traz a imagem de uma mulher pura, virgem e mãe, qualidades que as mulheres deveriam seguir como um destino para a "felicidade plena", como se elas fossem abstratas e só existissem na sombra e no domínio do homem. Essa cultura ainda perdura, embora, aos poucos, esses costumes tenham perdido um pouco a força para os adeptos da "civilização" trazida pelo homem branco.

A segunda mulher que aparece na narrativa é Beatrice, a mãe de Kambili, ela é submissa, maltratada, financeiramente dependente do marido, quase não tem voz – fatores que contribuem na postura subserviente, como neste trecho:

> Para onde eu vou se sair de casa de Eugene? Diga, para onde eu vou? – perguntou Mama, sem esperar pela resposta de tia Ifeoma. – Sabe quantas mães empurraram suas filhas para ele? Sabe quantas pediram que ele engravidasse suas filhas, sem nem precisar se incomodar em pagar o preço de uma noiva? (Adichie, 2011, p. 819).

10.47250/forident.v40n1.p233-250

Beatrice é um mulher pertencente a etnia igbo portanto cresceu sob a influencia das perspectivas culturais dessa sociedade em relação às mulheres que são ensinadas acerca da importância do casamento e sobre ser mãe como as metas principais a serem atingidas, quer dizer, ela não cresceu tendo a possibilidade de se conhecer enquanto mulher que tem sonhos e metas além do matrimônio, e não fez suas próprias decisões, visto que, nessa sociedade, a mulher aprende que o único meio para ser respeitada e reconhecida é a partir do casamento, este organizado como um negócio em que o pai ou na ausência deste, um outro homem escolhe o esposo, e a mulher deve apenas aceitar.

Quer dizer, a mulher no papel de objeto e o homem no *status* de valorizado. E isso, é corroborado pelo relato da professora Roberta Mara Resende (2013, p. 31): "a mulher ibo é ativa socialmente, mas aceita a subordinação no casamento, o que pode ser entendido e justificado por meio da religião". Beatrice em sua posição de subserviência e alienação, sofre constantes violências de Eugene conforme o trecho a seguir:

> Eu estava no meu quarto após o almoço, lendo o capítulo V da Epístola de Tiago porque eu ia falar das raízes bíblicas da unção dos doentes durante a hora da família, quando ouvi os sons. Pancadas pesadas e rápidas na porta talhada à mão do quarto dos meus pais. Imaginei que a porta estava emperrada e que Papa estivesse tentando abri-la. Se imaginasse aquilo sem parar, talvez virasse verdade. Eu me sentei, fechei os olhos e comecei a contar. Contar fazia o tempo passar um pouco mais rápido, fazia com que não fosse tão ruim. Às vezes, acabava antes de eu chegar ao número vinte. Eu já estava no dezenove quanto o som parou. Ouvi a porta se abrindo. Os passos de Papa na escada pareceram mais pesados, mais desajeitados do que o normal (Adichie, 2011, p. 104).

Nesse relato compreendemos que esse espancamento que leva Beatrice ao aborto não é um fato isolado. Isto é, existe uma rotinização da violência que se constitui em uma verdadeira prisão para a mulher, pois o homem, devido a uma construção histórica e machista, é visto como dominador e, por isso, deve agredir a mulher a qualquer custo, como assinala Michelle Perrot (2007, p. 47): "Dependente em seu corpo, ele pode receber "corretivos", como uma criança indócil, pelo chefe da casa, depositário da ordem doméstica".

Nessa perspectiva, a mulher deve suportar todo tipo de agressão, como se isso determinasse o seu destino, ser mais frágil e vulnerável. Nessa discussão, Beatrice justifica essas práticas e até tenta humaniza-las e compreende-las como sendo estresse pela vida de negócios conturbada que Eugene tem, conforme explana no fraguimento "– Eugene não anda bem-disse ela. – Tem tido enxaquecas e febre. Ele carrega mais sobre os ombros do que qualquer homem deveria carregar. Você sabe o que a morte de Ade faz com ele? É demais para uma só pessoa" Adichie (2011, p. 817).

10.47250/forident.v40n1.p233-250

Essa portura de Beatrice reforça a falsa imagem que Eugene mantém na sociedade de bom pai e marido, exprimindo a inferioridade dela diante do marido, assim como a inexistência de qualque participação ou decisão dela com a família, ela tinha medo de enfrentar e resistir ao marido, teve diversos abortos provocados por Eugene, mas aguentava calada por medo de perder os filhos, medo de ser rejeitada, medo de um segundo casamento, e medo da sua *umunna* (especie de extensão da família) a considerar um fracasso por não ter tido uma família numerosa, conforme a tradição nigeriana. Então, ela busca ser uma mulher obediente e primorosa para o marido, para a igreja, e o cuidado com a casa e os filhos.

Segundo bell hooks (2018), uma grande parte das mulheres que aceitam o sexismo é pelo receio de ficar sozinha, de não ser amada, de não ter um companheiro, de não construir uma família. Este receio é o motivo que faz elas aceitarem o sexismo e a opressão sexista e nessa seara as mulheres negras são as mais atingidas por inúmeras vezes serem forçadas a acreditar que os homens são superiores e que a submissão é uma parte do papel da mulher.

Outro aspecto do romance é a poligamia um costume nigeriano que Eugene não aderiu, possivelmente devido à sua total conversão aos costumes e normas do colonizador, em que a religião católica prega um casamento monogâmico e, com isso, Beatrice acredita que, apesar de Eugene ter poder, ser violento e controlador, ela teve a sorte de encontrar um homem bom, que não possui outra mulher. Nessa sociedade, observamos o quanto o homem está numa posição de superioridade. E mesmo com a colonização a superioridade é masculina, conforme é elencado por Resende (2013, p. 23) "A estrutura de classe que separa os povos como colonizados e colonizadores também produz a opressão sofrida pela mulher, já que esta, além de ser colonizada, sofre com o fato de ser mulher em um sistema que privilegia o masculino".

Em meio a seus estudos Heleieth I. B. Saffioti (2014, p. 85) afirma que "o poder é macho e branco subordinando-se a esses mulheres e crianças". Então, a supremacia masculina está presente em todas as classes sociais, porém é oportuno reconhecer que a inferioridade feminina é exclusivamente social, visto que o homem presumidamente acredita que domina a mulher pela força física.

Desse modo, as agressões físicas realizadas por Eugene não aconteciam somente com Beatrice, os filhos também padeciam. A protagonista descreve um episódio em que é espancada por estar contemplando um quadro de seu avô paterno PapaNnukwu, que Eugene considerava um pagão. "Ele começou a me chutar. As fivelas de metal de seus chinelos doíam em minha pele como mordidas de mosquitos gigantes. Chute. Chute. Chute. Fechei os olhos e me entreguei ao silêncio" Adichie, (2011, p. 689). Após esse episódio, Kambili fica hospitalizada e um fato intrigante é que ninguém questionou porque ela foi parar no hospital, não houve perguntas ou denúncias, apenas silêncio – como se todos soubessem o que tinha acontecido.

10.47250/forident.v40n1.p233-250

Para corroborar com o episódio de negligencia do ato violento como um acontecimento banal, "corretivo" e recorrente, como se a mulher merecesse ser violentada, hooks (2018, p. 83), explana: "O patriarcado força os pais a agirem como monstros, encoraja os maridos e amantes a serem violadores disfarçados". Denotando que o homem tem poder, razão e é o rei, chefe da casa e da situação. Ainda segundo Saffioti (2014), a construção da identidade do homem e da mulher é constituída de distintos papéis que foram se desenvolvendo no percurso histórico e estão arraigados na sociedade, que delimita com precisão os campos em que a mulher pode operar, diferentes daqueles em que o homem pode atuar.

Vê-se que nessa sociedade a mulher é totalmente silenciada e controlada e sofrer violência seja, psicológica, emocional e física era algo banal e niguém interferia, visto que o homem tinha total domínio sobre a mulher. Desse modo, o homem na sociedade patriarcal é respeitado, é visto como aquele que dita regras de dominação que devem ser seguidas pela mulher e os filhos. Quer dizer, o homem sempre manda e toma as decisões enquanto a função da mulher é apenas obedecer e não contestar, denotando superioridade e racionalidade para os homens que sempre são vistos como dignos.

Em um outro cenário da obra, temos duas mulheres que resistem ao machismo e à lei da submissão e travam discursos de empoderamento. Ifeoma, irmã de Eugene, é uma mulher progressista, que ficou viúva cedo e criou os três filhos (Amaka, Obiora, e Chima) sozinha, é professora universitária, uma mulher determinada, que mantêm discursos que visam alertar a mulher, pois acredita que elas não precisam de um marido para existir e sim estudar para alcançar sua liberdade e objetivos.

Ifeoma tem orgulho de ser mulher e da sua feminilidade. A personagem estuda, trabalha e incentiva os filhos a conhecerem a real situação social, política e econômica do seu país. Ela é incisiva e se impõe sempre que necessário na busca por igualdade para todas as mulheres. Porém, se depara com comentários grosseiros por ser 'apenas' uma mulher que na vissão do patricarcalismo é algo sem importância, sem a presença de um homem, como observamos neste fragmento:

> – Meu espírito vai interceder em seu favor, para que Chukwu mande um bom homem para tomar conta de você e das crianças. – Seu espírito que peça a Chukwu para acelerar minha promoção a professora sênior, é só isso que eu quero – disse tia Ifeoma (Adichie, 2011, p. 271).

Nesse diálogo fica explícito o preconceito que Ifeoma sofre do próprio pai, porém ela não se deixa abater e exprime o que quer para si e para os filhos. Ela não aceita que o destino da mulher está nas mãos de um homem pela via do casamento. Para ela, o enlace matrimonial só traz atrasos, porque o homem a

10.47250/forident.v40n1.p233-250

partir do patriarcalismo passa a dominar a mulher em todos os sentidos, anulando-a enquanto ser que tem desejos, vontades e sonhos. Em torno disso, Ifeoma vai na contramão de alguns costumes nigerianos, no tocante à situação das mulheres ao seu redor e decide educar os filhos sozinha, não se deixando levar pela imposição, tanto na vida pessoal como profissional.

Amaka é outra personagem do romance, é a filha mais velha de Ifeoma, ela tem um comportamento intrépido e intrigante fruto da influência, educação e dos exemplos da mãe. Ela é uma adolescente como Kambili, porém independente, livre e cheia de ideais, além de não temer expressar o que pensa, como podemos verificar:

> – Sua fábrica é que faz esse suco, tio Eugene? – Perguntou Amaka, estreitando os olhos para ver melhor o que estava escrito nas garrafas.
> – Sim – respondeu Papa. – É um pouco doce demais. Seria mais gostoso se vocês colocassem menos açúcar. Amaka falou no tom de voz educado e que normalmente se usava para conversar com uma pessoa mais velha. Não consegui perceber se Papa assentiu ou se sua cabeça simplesmente se moveu por causa da mastigação (Adichie, 2011, p. 320).

Amaka é representada como uma pessoa que tem visão política-crítica e esclarecida, além de opinião formada e bons argumentos. Em suas discussões e seus discursos, ela destaca o empoderamento feminino, ela pensa de acordo com a mãe "entrar na faculdade e fundar [...] movimentos ativistas" Adichie, (2011, p. 424). Ela é corajosa e crítica, não aceita opiniões contrárias daquilo que acredita e, sempre se posiciona quando necessário. Comumente, ela enaltece a cultura do seu país e só ouve músicas nativas como: Fela, Osadebe e Onyeka, e justifica "são socialmente conscientes; têm algo real a dizer" Adichie, (2011, p. 384).

Amaka é totalmente consciente de pertencer a uma coletividade nacional que valoriza seu lugar de origem, sua língua e cultura e faz questão de enaltecer esse sentimento emitindo seus pensamentos de acordo com o que acredita.

A narrativa de Chimamanda acerca das personagens nos permite compreender as exigências vividas pelas mulheres e os diferentes papéis que desempenham na sociedade nigeriana. São personagens reais e complexas. Mulheres que se transformam e se desenvolvem perante os dilemas, que se diferenciam e se distanciam da visão essencializada que o homem europeu desenvolveu acerca da população africana, quer dizer, Chimamanda, a partir da sua escrita, constrói percepções sobre o entendimento de mundo por meio das quatros personagens de comportamento totalmente diferentes, mas que se complementam.

10.47250/forident.v40n1.p233-250

As Estratégias de Ruptura do Silenciamento Feminino em *Hibisco roxo*

O silêncio é bem presente na vida daqueles que residem na casa de Eugene, especialmente para as personagens femininas que sofrem consecutivamente repressão de Eugene, como podemos verificar nesse trecho:

> Nossos passos na escada eram tão contidos e silenciosos quanto nossos domingos; o silêncio de esperar que Papa acordasse da sesta para que pudéssemos almoçar; o silêncio da hora de reflexão, [...] o silêncio do rosário da noite; o silêncio de ir de carro até a igreja para receber a bênção depois. Mesmo nossa hora da família era silenciosa aos domingos (Adichie, 2011, p. 100).

A partir desse fragmento pode-se inferir a existência e imposição do silêncio patriarcal, sufocante e opressor, no qual a mulher enfrenta diversas limitações acerca da sua representação na composição histórica e social vivendo vigiadas pela família, precisando mantendo um comportamento recatado, isto é, uma vida guiada pelos interesses masculinos. Eram, ainda, obrigadas a seguir os preceitos da Igreja Católica, que ditava regras e mantinha sob controle a vida de toda a sociedade. Na verdade, elas eram invisíveis, como afirma Perrot (2007, p. 17): "Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas". Isto é, um silêncio opressor em que seus sonhos, desejos, sentimentos, em nenhum momento, eram ouvidos ou levados em consideração.

No percurso da narrativa, Kambili sinaliza ter poucos momentos de fala. A adolescente explana que tem o impulso de falar ou que, em algumas ocasiões, sente que deveria, mas algo a impede de se expressar, fazendo com que ela "escolha" o silêncio, e anule seus sentimentos devido a tirania do pai. Em diversos momentos relata até sintomas físicos que a impedem de se expressar através da fala ou até de gestos simples e naturais como sorrir, por exemplo, sintomas do terror psicológico que ela sofre que são somatizados aos danos físicos acometidos pelo pai. Essa referência sobre falar e sobre o silêncio estar associado a conquista da liberdade.

Nesse pespectiva um sentimento muito presente é o medo que paira na família de Eugene, principalmente para Kambili, que tem medo de não ser objeto de orgulho do pai, um homem dominar e controlador que segue à risca as doutrinas do catolicismo, e principalmente medo de desagradar a Deus, visto que Eugene sempre usava o nome de Deus e passagens bíblicas como exemplo para reprimir e repreender a filha. E sobre o medo ela descreve: "Medo. Eu já conhecia o medo, porém quando o sentia ele nunca era o mesmo da outra vez, como se viesse em sabores e cores diferentes." Adichie, (2011, p. 645).

O silêncio pode acontecer por medo ou por estratégia, pois falar e calar estão relacionados ao jogo de poder e força. Na maioria das vezes o silenciamento é uma ação sobre o outro como um meio de disciplinar alguém podendo envolver

10.47250/forident.v40n1.p233-250

medo, obediência, submissão e até resistência. No percurso da história a mulher estava na invisibilidade e silenciamento com pouquíssimas participações na esfera pública, visto que a construção histórica foi produzida eminentemente por homens como seres transformadores da história e da sociedade.

Assim, sofrendo calada, reprimida pelo medo, sufocada pela ideia do pecado, assombrada por seus pensamentos e sonhos, Kambili cresce sem autoconfiança e cheia de traumas. Todavia, a ida a casa da tia Ifeoma em Nsukka proporcionará o conhecimento de outra realidade, o que vai fazer diferença no contexto de falsa proteção que o pai criou em torno dela, uma família que aos olhos da sociedade era uma modelo de perfeição, porém atrás dos muro de casa pairava a dominação e alienação, conforme o seguinte trecho "Nsukka começou tudo; o jardinzinho de tia Ifeoma perto da varanda de seu apartamento em Nsukka começou a romper o silêncio" Adichie, (2011, p. 58).

Em Nsukka, Kambili vai conhecer uma realidade até então desconhecida, tendo em vista que a família da tia Ifeoma passa por dificuldades financeiras já que trabalha como professora universitária e, em um regime militar, momento em que as universidade sofrem com a repressão do governo, então Ifeoma reside em um ambiente humilde e, no decorrer da narrativa, Kambili vai acabar comparando Nsukka (ambiente simples) com sua casa em Enugu (ambiente luxuoso) devido ao impacto da disparidade social que a ela foi apresentada. A seguir ela descreve a dinâmica da casa de sua tia que é bem diferente da sua:

> Risadas flutuavam acima da minha cabeça. Palavras jorravam da boca de todos, muitas vezes sem procurar nem receber nenhuma resposta. Lá em casa, só falávamos quando tínhamos algo importante a dizer, sobretudo quando estávamos sentados à mesa. Mas meus primos pareciam simplesmente falar, falar, falar (Adichie, 2011, p. 390).

O ambiente alegre, harmonioso e livre vai assustar Kambili de início, deixando-a deslocada, mas a cidade universitária e o contato com a família acolhedora de tia Ifeoma vão representar para a adolescente uma virada na forma de enxergar o mundo, o que vai culminar em olhar com outros olhos para aquilo que o pai explanava, despertando para a realidade de violência e opressão que estava inserida, criando assim, uma repulsa pelo pai na medida em que vai tomando consciência das atrocidades dele, o que a faz compreender que ela não teme a Deus, mas sim ao pai. Em meio a todo esse processo de silenciamento Kambili vai aos poucos buscar resistir a tudo que lhe é imposto, mas todo processo é bem gradativo.

Nesse despertar e amadurecimento de Kambili dois personagens serão fundamentais. O jovem padre negro Amadi que com suas ideias revolucionárias vai despertar em Kambili diversos sentimentos como a paixão, mas que não será

10.47250/forident.v40n1.p233-250

alimentada, pois a partir dos diálogos com a Jovem o padre vai mostrar que a relação deles é somente amizade e o intuito é de possibilitar que Kambili reflita sobre diversos conceitos que julgava corretos, encorajando-a, para que ela se entenda e se encontre enquanto ser no mundo, que ela vivencie e experimente coisas novas e antes proibidas pelo pai, que ela possa ter um estilo de vida livre como desejava. Ele vai mostrá-la que ela pode fazer qualquer coisa que quiser e ser quem ela quiser fora da sombra e das imposições do pai.

O segundo personagem é Amaka, prima de Kambili. A princípio, a jovem, joga indiretas em Kambili, deixando-a irritada, pois sabe que ela não consegue se expressar com palavras. Amaka, não fazia por mal, mas na intenção de motiva-la a reação, quer dizer, a prima agia na dureza com o intutito de devolver ela para ela mesma, e assim, quebrar a casca na qual ela se escondia. Isso não acontecia com Kambili porque ela queria, mas por viver em um contexto familiar de medo, silenciamento, opressão, submissão, buscando agradar ao pai e a Deus. Com o tempo e a convivência pautada na liberdade que a casa da tia proporcionava, as diferenças entre as adolescentes foram minimizadas e elas ficaram cada vez mais unidas, como podemos verificar no trecho a seguir:

> Eu sorri. Jamais havia sentido a cumplicidade que eu sentia ali, sentada ao lado de Amaka, ouvindo suas fitas de Fela e de Onyeka no minúsculo som, no qual claro ela colocara pilhas novas. Jamais havia sentido o silêncio confortável que compartilhamos enquanto limpávamos o arroz com cuidado, porque os grãos eram pequenos e às vezes pareciam com pedrinhas transparentes. Até o ar parecia parado, acordando bem devagar depois da chuva (Adichie, 2011, p. 807).

Beatrice que também sofre com o processo de silenciamento e submissão, vai começar a partir dos diálogos travados com a cunhada, a entender a situação de violência e perigo que ela e os filhos estavam envolvidos e aos poucos vai tantar assumir uma postura de resistência, rebeldia e revolta, em busca de proferir um grito de liberdade das "amarras" do marido. Acerca dessa discussão é argumentado que,

> não importa quanto uma mulher seja oprimida, o poder de resgatar o "eu" existe dentro do "eu". Outras mulheres negras podem ajudar uma mulher negra nesse caminho rumo ao empoderamento pessoal, mas a responsabilidade final pela autodefinição e pela autovalorização está dentro de cada mulher. Uma mulher, individualmente, pode lançar mão de várias estratégias para construir o conhecimento de uma voz independente (Collins, 2019, p. 254).

Assim, Beatrice aos poucos vai de forma sutil passar a se desvencilhar dos enlaces que o marido impõe, abrindo caminho para a liberdade. Para ilustrar essa nova postura, temos o dia em que o marido ao tentar jogar o missal no filho, por-

10.47250/forident.v40n1.p233-250

que ele não recebeu a comunhão, atinge a estante e quebra todas as estatuetas de bailarinas, pelas quais Beatrice tinha apreço, um valor sentimental:

> Quando Mama pediu que Sisi varresse o chão da sala de estar, para ter certeza de que nenhum fragmento perigoso das estatuetas ainda estivesse oculto em algum lugar, ela não abaixou a voz. Não escondeu o minúsculo sorriso que formava covinhas nos cantos de sua boca. Não levou a comida até o quarto de Jaja escondida num pedaço de pano para que parecesse que estava apenas carregando a roupa limpa dele. Levou a comida numa bandeja branca e num prato de mesma cor (Adichie, 2011, p. 830).

As estatuetas despedaçadas que representam leveza, liberdade e alegria despertaram uma nova Beatrice, é como se algo dentro dela tivesse se quebrado junto com as estatuetas e no momento em que limpava os cacos ela também estava juntando os seus, refletindo e despertando para uma nova vida começando por adotar um comportamento menos subordinado. A quebra das estatuetas pode representar também uma fratura na família, momento em que as relações familiares vão se modificar, assim como, a visão de mundo dos adolescentes Jaja e Kambili frente a fúria religiosa do pai.

Logo, a partir desse despertar Beatrice vai seguir o conselho de Ifeoma de deixar a casa do marido e partir para Nsukka, como podemos verificar neste fragmento "– Não sei se a minha cabeça está boa – disse ela. – Saí do hospital hoje. Chamei um táxi e vim para cá". Adichie, (2011, p. 811).

A fuga do hospital onde estava em recuperação devido a mais um aborto não dura muito tempo, pois, mesmo à distância, Eugene impõe sua presença assustadora e opressiva, e Beatrice, por medo das atitudes do esposo, acaba cedendo e voltando para casa, como se nada tivesse acontecido. Esse retorno não pode ser visto como fracasso, mas representa o respeito às tradições do seu povo que era mais forte do que o sofrimento pelo qual passou, dessa forma, tem-se, então, uma personagem que vivia presa aos costumes e a uma sociedade que pouco valorizava a mulher, mas detém e controla sua vida. Além de que Beatrice não teria condições financeiras e nem aparatos públicos a sua disposição como: um local para acolhida e apoio, uma delegacia ou outro dispositivo para se rebelar a enfrentar a violência cotidiana que sofria.

Assim, essa atitude de sair de casa, que parece um pequeno ato, mexe com o ego masculino, pois o homem não aceita e nem se conforma quando a mulher o abandona, ainda mais quando a iniciativa parte dela, o que constitui uma afronta para ele. Então, na condição de macho dominador, ele pode chegar ao extremo da crueldade por não admitir tal ocorrência. Além disso, temos o sentimento de culpa, imposto pela sociedade, pois, segundo Saffioti (2014), as mulheres são treinadas para sentir culpa, mesmo que não tenha razões para isso, elas se culpabilizam.

10.47250/forident.v40n1.p233-250

Beatrice resistiu a um relacionamento de dor, medo, frustação que em nenhum momento era prazeroso. Ela sofreu diversas agressões, assistiu aos filhos serem agredidos e tudo isso sem poder se manifestar. Ao final, ela chega no ápice do medo e do desespero e acaba matando o marido, mesmo assim a presença dele permanece, pois ela já não consegue se desvencilhar das marcas do relacionamento abusivo.

A morte de Eugene, que poderia representar a libertação para ela e os filhos e o início da total felicidade que eles nunca tiveram, traz um silêncio diferente, visto que Beatrice sofre ao refletir fatos do passado como a violência na própria carne tendo que esconder as marcas, os filhos perdidos nos abortos provocados por Eugene, a violência que os filhos sofriam estando ela de mãos atadas, e sofre mais ainda pelo filho Jajá ter assumido a culpa pela morte do pai e ter sido preso, e pelo comportamento julgador de Kambili, cuminando com a ausência de diálogo entre elas, quer dizer, um sofrimento silencioso que não dava espaço para outros sentimentos.

Esse silêncio diferente pode representar também a saída da opressão e início do processo de independência, em que as personagens decididem quando calar e falar, visto que calar agora não representava mais medo, ou ter que falar para concordar e agradar, ou seja, o silêncio opressor. E a decisão de falar agora surge como uma afirmativa de formação da autonomia, isto é, o falar libertador. Além da possibilidade de uma nova vida aos três personagens.

Assim, Kambili mesmo em meio a dor e ao sofrimento pela perda do pai e a prisão do irmão vai desfrutar de uma liberdade que antes não conhecia, traçando o caminho da emancipação, fazendo planos para o futuro e isso inicia em Nsukka e é representada pela transformação da flor hibisco, que vai marcar a mudança do tempo, o desenvolvimento e o crescimento da personagem, sinalizando a sua passagem para a vida adulta, num momento em que ela está em busca do *eu*, da construção de si, e passa a fazer suas próprias escolhas e a ganhar voz, conforme o seguimento abaixo:

> Enquanto voltávamos a Enugu, eu ri alto, mais alto que o canto de Fela. Ri porque as ruas sem asfalto de Nsukka sujam os carros de poeira durante o harmattan e de lama grudenta durante a estação de chuvas. Porque Nsukka pode libertar algo no fundo de sua barriga que sobe até a garganta da gente e sai sob a forma de uma canção sobre a liberdade. E sob a forma de riso (Adichie, 2011, p. 951).

Nesse trecho, Kambili se surpreende por conseguir realizar coisas simples como sorrir, e se comunicar de maneira desenvolta, o que começa a acontecer na casa de Ifeoma, espaço de emancipação da jovem, que vai permitir uma visão esclarecida para que a protagonista desperte para a realidade Nsukka foi o local do início da mudança de pensamentos e comportamentos que trouxe tranformação,

10.47250/forident.v40n1.p233-250

libertação e emancipação para a jovem Kambili e sua mãe Beatrice permitindo que elas despertassem e se fortalecessem para a realidade com novas percepções e visões sobre o mundo num percurso de resistência, desconstrução e empoderamento, pondo fim às opressões contra elas.

Considerações finais

A literatura de autoria feminina nigeriana e a sua representatividade no cenário literário, que era reduzido, vem despontando e ganhando força cada vez mais, conquistando espaços e representando um diferencial para o cânone literário, visto que essa literatura parte da vivência, reflete o mundo, a vida e a realidade a partir do olhar e experiência da mulher negra, uma literatura de exaltação da memória ancestral, de identificação, de dramas e angústias.

Nesse romance, o centro da narrativa é uma protagonista forte e complexa que imprime seus dilemas a partir de um discurso ficcional questionador e direto, que resiste e enfrenta diversos desafios em seu contexto familiar, social e cultural. Além de mais três personagens femininas que vão lutar contra a opressão patriarcal que privilegia apenas os homens, além de elencar como as mulheres são limitadas pelas tradições e expectativas sociais.

A literatura de autoria feminina nigeriana traz um cabedal rico de pespectivas históricas e culturais acerca da diversidade humana, além de abordar as relações étnicas e raciais que possibilitam ao leitor conhecer as experiências e perspectivas de mulheres que vivem em circunstâncias culturais, políticas e sociais diversas. Logo, estudar a literatura de autoria feminina nigeriana é tentar entender a diversidade cultural e humana desse povo, porém, de modo mais amplo e respeitoso, sem estereótipos e conceitos pré-concebidos; além disso, é valorizar e reconhecer que existem vozes literárias femininas nigeriana que, apesar de tentarem silenciá-las, ecooam e clamam por igualdade e justiça.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Hibisco roxo**. Trad. Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BOAHEN, Albert Adu. História geral da África, VII: África sob a dominação colonial, 1880-1935. *In*: OPOKU, Kofi Asare. **A religião na África durante a época colonial**. 2º. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro** [recurso eletrônico]: conhecimento, consciência e a política do empoderamento; tradução Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

10.47250/forident.v40n1.p233-250

HOOKS, bell. **Não serei eu mulher?** Mulheres negras e feminismo. Lisboa: Orfeu Negro, 2018.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero; tradução Wanderson Flor do Nascimento. 1º. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. 324 p.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela Correia. São Paulo: Contexto, 2007.

RESENDE, Roberta Mara. **Gênero e Nação na Ficção de Chimamanda Ngozi Adichie**. Programa de Mestrado em Letras – PROMEL / Universidade Federal de São João Del – Rei, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

10.47250/forident.v40n1.p233-250

Body horror e resistência feminina em contos de Mariana Enríquez e María Fernanda Ampuero[1]*

Body horror and female resistance in short stories by Mariana Enríquez and María Fernanda Ampuero

Fábio Farias Botelho[2]
Daniel Serravalle de Sá[3]

Resumo: As narrativas de horror ficcional frequentemente trazem um olhar ligado ao estranhamento sobre diversos elementos com os quais interage. No caso do corpo humano, destaca-se o *body horror*, conceito forjado na década de 1980 e ligado ao cinema, que trata dos temores humanos ligados ao corpo, como sua transformação atrelada à degradação, decomposição e finitude. Neste artigo, discute-se como Mariana Enríquez e María Fernanda Ampuero, expoentes do horror contemporâneo latino-americano, dialogam com esta técnica na construção de formas de resistência à violência de gênero, respectivamente nos contos "As coisas que perdemos no fogo" e "Leilão". Para este fim, serão utilizados os conceitos de horror e body horror de Aldana Reyes (2014) e de abjeção, de Kristeva (1989).

Palavras-chave: Literatura latino-americana. Horror ficcional. Body horror. Abjeção.

Abstract: Fictional horror narratives have often brought a look from the uncanny to the various elements with which they interact. In the case of the human body, there is body horror, a concept forged in the 1980s and linked to cinema, which brings the human themes connected to the body, such as its transformation and its degradation, decomposition and finitude. In this article, we discuss how Mariana Enríquez and María Fernanda Ampuero., exponents of contemporary Latin American horror, speak with this technique in the construction of forms of resistance to gender violence, respectively in the stories 'Leilão' and 'As coisas'. To this purpose, the concepts of horror and body horror by Aldana Reyes (2014) and abjection by Kristeva (1989) will be used.

Keywords: Latin American literature. Fictional horror. Body horror. Abjection.

---

[1] Este artigo apresenta parte da pesquisa em andamento desenvolvida no PPGL/UFS, com previsão de defesa da dissertação para jan. 2025.

[2] Discente de mestrado do PPGL/UFS, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes e co-orientação do Prof. Dr. Daniel Serravalle de Sá.E-mail: fabiofarias@academico.ufs.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1340-1092.

[3] Professor do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da Universidade Federal de Santa Catarina. Representante titular do Centro de Comunicação e Expressão no Conselho de Curadores da UFSC. Professor permanente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UFSC) e professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). E-mail: d.serravalle@ufsc.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9994-6178.

* Artigo recebido em 29 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 12 de dezembro de 2024.

10.47250/forident.v40n1.p251-265

Introdução

Este artigo trata da representação da violência de gênero e a resistência feminina, especificamente pela abordagem do horror relacionado ao corpo da mulher, em narrativas de Mariana Enríquez e de María Fernanda Ampuero, expoentes da literatura de horror hispano-americano de autoria feminina produzida na última década. Estes aspectos serão apresentados por meio dos contos "As coisas que perdemos no fogo", de Enríquez (2017), parte da obra homônima (publicado originalmente em 2016, como *Las cosas que perdimos en el fuego*); e o conto de Ampuero (2021), "Leilão", da obra *Rinha de Galos* (publicada originalmente em 2018, como *Pelea de gallos*).

O horror, enquanto manifestação artística, aborda e expressa, direta ou simbolicamente, os temores e terrores de uma época, sejam de caráter individual ou coletivo. A literatura de horror pode ser identificada pelo uso de elementos e imagens que causam sensações de medo e/ou repulsa, como, por exemplo, pela utilização estética de aspectos ligados ao grotesco, ou que configuram o ser monstruoso. Também pode ser representado pela via da violência ou do susto, além de outras possibilidades no mesmo escopo. Quanto às origens do horror como gênero literário, Xavier Aldana Reyes (2016, tradução nossa)[4], destaca que a "[...] história particular do horror começa [...] com o desenvolvimento e a ascensão da ficção gótica no século XVIII", ressaltando, apesar disso, que "o horror não se tornou um gênero reconhecível na ficção, ou mesmo no cinema, até o século XX".

Todavia, em busca de uma delimitação conceitual mais precisa, será utilizado neste artigo o termo "horror" quando se trata do aspecto ficcional, ligado ao gênero literário. Embora historicamente a dicotomia terror/horror tenha gerado profícuos debates, como na definição da escritora Ann Radcliffe (1764-1823): "'[...] o primeiro (terror) expande a alma e desperta as faculdades mentais para um nível mais alto da vida, o outro (horror) contrai e quase as aniquila'. Publicado postumamente, esse ensaio é em grande parte uma revisão do sublime burkeano." (Radcliffe, 1826, p. 145-152, citada em Sá, 2010, p. 72). Segundo esta separação, é possível entender ambos os modos (terror e horror) como elementos da literatura gótica, no qual o primeiro se liga ao sublime e o segundo ao grotesco, portanto, opostos. Esta classificação foi importante historicamente no desenvolvimento de uma teoria sobre a literatura gótica e seus modos discursivos. Todavia, propõe-se que neste trabalho não há necessidade deste uso, especialmente pelo fato de que muitas vezes estes elementos se misturam e se relacionam de uma forma orgânica e natural. Por isso será adotado um critério mais simples.

---

[4] Tradução e excerto do original: "This particular history of horror begins, like many others (Tymn 1981; Jones 2002; Wisker 2005; Bloom 2007), with the development and rise of Gothic fiction in the eighteenth century, via the graveyard poetry that influenced it. Such a decision may appear contentious for a number of reasons. To begin with, horror does not become a recognisable genre in fiction, or indeed in film, until the twentieth century".

10.47250/forident.v40n1.p251-265

Na América Latina do século XXI, uma parcela considerável desse horror literário contemporâneo é produzido por mulheres e aborda temas relacionados às violências sociais, estruturais e diversas formas de opressão, especialmente aquelas herdadas do colonialismo, como, por exemplo, as de gênero, raça e classe. Mesmo nesse escopo mais específico é perceptível uma variedade de matizes estéticas, sejam elas mais ligadas ao fantástico ou ao realismo, mostrando também a versatilidade dos elementos do horror para se adaptar às mais diversas narrativas. Dessa forma, surgem diversas formas de classificar esta produção. Como bem notado por Luque Amo (2022, tradução nossa): "(...) os nomes recebidos são variados: 'Novo gótico latino-americano', 'Gótico andino', 'Nova literatura paranormal' ou 'Realismo macabro', entre outros"[5].

Aspectos narrativos de "Leilão" e "As coisas que perdemos no fogo"

As narrativas contemporâneas de horror na América Latina têm apresentado uma forte presença de situações e opressões cotidianas, representadas pelo diálogo dessa contemporaneidade com o instrumental do gótico e do horror clássico (Casanova-Vizcaíno; Ordíz, 2020). Isto pode ser observado diretamente nos contos aqui analisados, uma vez que fazem alusão a casos reais[6], ficcionalizados a fim de destacar a face aterrorizante da realidade, comparando-a assim à ficção.

O conto "Leilão" apresenta o relato de uma mulher sequestrada por um taxista ao sair de um bar. Após adormecer no carro, ela é deixada em um lugar desconhecido, sob o poder de criminosos, e presa junto a outras vítimas que seriam oferecidas em um leilão humano. "Esses cavalheiros vão escolher qual de vocês vão levar. As regras, cavalheiros, são as de sempre: quem dá mais dinheiro leva a melhor mercadoria" (Ampuero, 2021, p. 12).

Ao se ver nesta situação, enquanto aguarda o início do leilão, ela sente o cheiro familiar de galos. O galinheiro a faz lembrar de sua infância, quando auxiliava o pai, que promovia rinhas de galos. A memória da protagonista transporta a narrativa ao passado, quando em sua infância ela sofria assédio dos homens que frequentavam as rinhas. "Sei que em algum lugar perto daqui há galos [...]. O cheiro de minha vida, o cheiro de meu pai. [...] um local perdido no meio do nada, e que eu estou muito, mas muito fodida" (Ampuero, 2021, p. 10). A narrativa revisita ainda as formas como a menina se defendia das investidas dos assediadores, co-

[5] Tradução do original: "(...) los nombres que ha recibido son variados: 'Nuevo gótico latinoamericano', 'Gótico andino', 'Nueva literatura de lo paranormal' o 'Realismo macabro', entre otros".

[6] Neste sentido, cita-se a proximidade do conto de Enríquez ao caso do feminicídio de Wanda Taddei, queimada pelo marido, o músico Eduardo Vázquez, bem como o chamado 'Efecto Wanda', em que após este crime vários outros similares ocorreram em Buenos Aires. Para mais informações, sugere-a matéria de Novo Paleo (2013). Em relação ao conto de Ampuero, destacamos também ocorrências na imprensa latino-americana relacionada a leilões de mulheres para fins de tráfico sexual, ou estupros.

10.47250/forident.v40n1.p251-265

brindo-se com partes dos galos mortos, seus dejetos e seu sangue, o que causava nojo e asco nos homens que só assim deixavam de importuná-la.

A partir dessas reminiscências, a narradora, ao recuperar essa estratégia de defesa que a livrou de diversos abusos, resolve transpô-la para o presente da narrativa, alternando agora para seus próprios dejetos, de forma a deixar seu corpo repulsivo para os frequentadores do leilão. "Quando chega minha vez, penso nos galos. Fecho os olhos e abro os esfíncteres. Isso é a coisa mais importante que vou fazer na vida, então vou fazê-la bem. Encharco minhas pernas, os pés, o chão" (Ampuero, 2021, p. 14). A ação novamente obtém sucesso e, depois do terror vivido pela apreensão da violência a que seria submetida se seu corpo fosse arrematado no leilão, ela é liberta.

"Leilão" apresenta uma narrativa em primeira pessoa, com uma narradora protagonista (Friedman, 2002), que apresenta todos os fatos a partir do seu ponto de vista, da percepção de seus sentidos e de suas memórias pessoais. Há também ocorrências dos discursos direto e indireto livre, por meio dos quais, ocasionalmente, os demais personagens da trama possuem voz. Um dos casos mais emblemáticos é o do leiloeiro, o homem que narra, de forma direta, as atrocidades às quais as vítimas estão sendo submetidas e as características pelas quais deveriam ser "compradas". A narradora é anônima, já os personagens que dividem o cativeiro com ela são nomeados, os únicos em todo o conto: Ricardo, homem aparentemente rico, leiloado para fins de extorsão, sequestro e roubo; e Nancy, uma jovem sequestrada para fins de estupro e outras formas de exploração sexual. Percebe-se nesta divisão a valoração social "tradicional" que esta sociedade (patriarcal e colonizada) confere aos gêneros, sendo os homens ligados aos bens materiais e as mulheres às atividades reprodutivas e sexuais.

Outro aspecto narrativo que delimita a progressão do conto é a alternação temporal, constituída pelos dois momentos chave da personagem em que ela sofre a tentativa de violência sexual. O passado é recuperado pela narradora em forma de memórias de infância, enquanto ela aguarda aterrorizada a chegada de sua vez no leilão, que ocorre no presente do tempo da narrativa. As duas temporalidades são equivalentes em peso na trama. As passagens da infância, inclusive, norteiam a tomada de decisão do presente, dando sentido e coerência às ações que fecham o conto. A autora relaciona e entrelaça as temporalidades, dando dinâmica e agilidade ao conto, como no trecho inicial:

> Em algum lugar perto daqui há galos. De joelhos, com a cabeça baixa e coberta com um trapo imundo, concentro-me em escutar os galos, quantos são, se estão numa gaiola ou no galinheiro. Meu pai criava galos de briga e, como não tinha com quem me deixar, me levava às rinhas (Ampuero, 2021, p. 9).

10.47250/forident.v40n1.p251-265

As temporalidades distintas do conto também auxiliam a representar como a violência sexual é persistente ao longo de distintas fases da vida da personagem, de forma atemporal e contínua, não importando sua idade e sim o seu gênero.

Para amarrar literariamente todas essas relações de violência e resistência, Ampuero utiliza técnicas ligadas ao horror ficcional, como a abjeção, e trabalha com a associação estruturalmente constituída do feminino com a monstruosidade e o grotesco. Essa dinâmica é explicitada textualmente no conto, sendo feita na voz daqueles que seriam os monstros de fato, como nos dois trechos a seguir. Na infância, a sentença é proferida pelos criadores ao pai da menina, que emporcalhava o próprio corpo para afastá-los: "– Sua filha é um monstro" (Ampuero, 2021, p. 9). Posteriormente, ao repetir o método, o leiloeiro brada aos possíveis compradores, que não demonstram interesse diante do corpo coberto por dejetos "– Quanto dão por esse monstro?" (Ampuero, 2021, p. 15).

Ao apresentar a personagem vendada na maior parte do conto, a narrativa estimula sensorialmente outros sentidos, como o olfato e a audição, além da imaginação, para sugerir ao leitor o que pode estar se passando visualmente na cena, como no trecho: "Um homem está falando. Deve ter uns quarenta anos. Eu o imagino gordo, careca e sujo, com camiseta regata branca, shorts e chinelos de borracha, imagino as unhas do mindinho e do polegar compridas" (Ampuero, 2021, p. 10). Desta forma, a narrativa impõe uma concepção sobre o que é de fato asqueroso, projetando essas características aos agressores.

Uma estratégia similar à de Ampuero é utilizada por Enríquez (2017) no conto "As coisas que perdemos no fogo". A autora argentina também aplica padrões ligados à abjeção e à monstruosidade para discutir as características elementares da monstruosidade, tanto de seu ponto de vista ligado ao senso comum – representado pela acusação feita à protagonista de Ampuero, de ser monstra – quanto ao que é de fato monstruoso, mas é normalizado, bem como a utilização dessa arma de forma reversa para se defender. O conto da autora argentina, no entanto, traz a perspectiva de resistência a partir de um movimento coletivo.

A narrativa de Enríquez inicia com uma mulher que possui o rosto, a cabeça e os braços "completamente desfigurados por uma queimadura extensa, completa e profunda" (Enríquez, 2017, p. 179) pedindo dinheiro no metrô de Buenos Aires, causando repulsa e mal-estar em alguns passageiros. Em voz alta, ela relata a violência doméstica que sofreu, quando seu ex-marido jogou álcool em seu rosto e o incendiou, diante de uma suspeita de traição. A partir daí, outros casos se espalham pelo país, causando a morte ou a desfiguração de diversas mulheres. "Homens queimavam namoradas, esposas, amantes, por todo o país. Com álcool a maioria das vezes [...], mas também com ácido" (Enríquez, 2017, p. 183-184). Diante dessa realidade, um grupo de mulheres se organiza. Além de protestos, elas fun-

10.47250/forident.v40n1.p251-265

dam um movimento chamado "Mulheres Ardentes" e também passam a realizar autoimolações. "As queimas são feitas pelos homens, menina. Sempre nos queimaram. Agora nós mesmas nos queimamos. Mas não vamos morrer; vamos mostrar nossas cicatrizes." (Enríquez, 2017, p. 186).

O conto, em terceira pessoa, apresenta um narrador onisciente intruso, (Friedman, 2002) que emite opiniões, com uma narração que por vezes dialoga com o leitor. A narração privilegia a cena, acompanhando quase sempre a personagem Silvina. A partir desse foco são relatados como ocorriam as cerimônias em que se realizavam as queimas pelas próprias membros do grupo, as filmagens para a difusão dos atos, a criação dos hospitais clandestinos, passando pelas prisões e os diálogos internos do grupo, onde se discutiam questões relacionadas à violência de gênero histórica e como isso impacta nos rumos do movimento.

> Silvina visitou María Helena na prisão. De início, ela e sua mãe tinham temido que as outras reclusas a atacassem, mas não, tratavam-na inusitadamente bem. "É que eu falo com as meninas. Conto-lhes que sempre queimaram a nós, mulheres, que nos queimaram durante quatro séculos! Não conseguem acreditar, não sabiam nada sobre os julgamentos de bruxas, percebem? A educação neste país foi para o cacete. Mas têm interesse, pobrezinhas, querem saber." (Enríquez, 2017, p. 189-190).

O narrador em terceira pessoa, apesar de eventualmente realizar julgamentos e comentários, apresenta a sequência dos fatos a partir da compreensão de Silvina, como por exemplo o que ela ouve de outras personagens. Esse formato pode ser notado na passagem que discute a cumplicidade machista em relação à violência de gênero, a exemplo da informação passada pela mulher que contava sua história no metrô, quando conta que seu pai havia acreditado na versão do ex-marido –" – E acreditaram nele – contava a garota do metrô, sorrindo com sua boca sem lábios, sua boca de réptil. – Até meu pai acreditou" (Enríquez, 2017, p. 181) –, ou ainda na forma como a escalada de violência por meio das queimas foi gradativamente se banalizando na percepção social, quando se tornou frequente, como se observa no trecho: "seus colegas sabiam sobre a queima da mãe e da filha. Estão se acostumando, pensou Silvina. O caso da menininha lhes causa um pouco de impacto, mas só isso, um pouco" (Enríquez, 2017, p. 184). Percebe-se neste trecho um exemplo de como as escolhas narrativas e estéticas refletem e se imiscuem com as questões políticas dos contos.

Destaca-se ainda, na construção do conto, o nome do movimento "Mulheres Ardentes". A relação do fogo com o gênero comporta, simultaneamente, uma associação e uma ambiguidade. No contexto do conto, as chamas que as matam e destroem seu corpo também são a porta para novas possibilidades, uma vez que as permitem se livrar, ainda que com dor e abdicação, dessa violência. O fogo então coloca em

10.47250/forident.v40n1.p251-265

xeque os padrões morais e a função social para a qual as mulheres são designadas no sistema patriarcal – e, nesse sentido, o termo "ardentes", que nomeia o movimento, explicita sua ambiguidade por relacioná-las à função sexual, da qual renunciam –, demonstrando, portanto, o que o fogo destruiu e o que construiu de fato.

Apesar das diferenças entre as narrativas dos contos de Ampuero e Enríquez, seja na pessoa do discurso, seja na dimensão individual ou coletiva dos atos, ambas se situam a partir de uma situação de desconforto, ansiedade e angústia. Em "Leilão", a narrativa se abre em uma cena de sequestro, com a personagem vendada e ajoelhada em um local imundo e desconhecido, cheirando a galinheiro. Por sua vez, em "As coisas que perdemos no fogo", a abertura se dá com a já citada garota do metrô, com sua pele queimada na cabeça e nos braços, pedindo dinheiro para sobreviver. Parte-se, portanto, de um lastro histórico interno da própria narrativa (a menina assediada no passado da protagonista de Ampuero e a mulher do metrô para Silvina e as mulheres do movimento em Enríquez), que reflete um terror cotidiano de todo o gênero feminino em uma sociedade machista.

Horror corporal e abjeção

A relação entre o terror produzido contra os corpos femininos e sua capacidade de inversão, quando esses corpos passam a causar terror, é o principal pilar do horror ficcional a partir de sua perspectiva contemporânea nestas narrativas. Tradicionalmente, porém, a desintegração do corpo é uma estratégia estética do gênero, sendo observada em diferentes níveis. Desde, por exemplo, a aparência do vampiro, com os dentes sobressalentes e a pele pálida que denota a falta de sangue, ou no aspecto visual grotesco do monstro de Frankenstein, que se sobrepõem à sua capacidade intelectual, condenando-o à marginalidade por sua constituição física. Nota-se nos contos aqui apresentados esse pressuposto, já que o horror se constrói sobre os corpos femininos das personagens e é o foco central das narrativas, sendo que disso parte toda a ação e desenvolvimento.

O conceito de *body horror*, ou horror corporal, horror do corpo, horror corpóreo, surgiu na década de 1980, associado ao cinema. O termo foi cunhado no artigo "The textuality of the contemporary horror film", de Philip Brophy, no periódico *Art & Text*, em 1983[7]. Nele, o autor discute como o cinema de horror apresentava novas possibilidades visuais com a tecnologia gráfica desenvolvida no fim da década de 1970, o que permitiu o surgimento de um novo paradigma imagético dos limites do corpo, como pode ser observado em filmes como *Alien*, de 1979, e *The Evil Dead*, de 1982. Sua abrangência englobava então o caráter visual das obras de horror da época, que refletiam os temores sociais quanto às enfermidades

[7] O artigo foi republicado diversas vezes. A lista de publicações do artigo e o texto completo estão disponíveis em Brophy (20–?).

10.47250/forident.v40n1.p251-265

e finitude do corpo humano, bem como os anseios sociais causados pela ameaça atômica, além das novas perspectivas trazidos pelo rápido desenvolvimento das técnicas da medicina nas intervenções corporais e reprodutivas (França, 2018).

Ainda que sua origem conceitual tenha relação direta com o cinema, pode-se verificar – como nos exemplos dos vampiros ou do monstro de Frankenstein, além de diversos outros – que a alteração corporal é um paradigma frequente no horror e no gótico literário. Aldana Reyes (2014) relata a dificuldade e imprecisão em definir o *body horror* ao longo das décadas, ressaltando inclusive divergências teóricas sobre o termo. Ressalta a abrangência do conceito e que, além disso, a definição parte do corpo não normativo como elemento central. Para o autor (2014, p. 56, tradução nossa), "o *body horror* tem como objetivo, assim como todo horror gótico, assustar. [...] o *body horror* é uma celebração da instabilidade do corpo, da mutabilidade ou da capacidade de transformação, e o faz sob tantos aspectos que o ato de inventar um uma terminologia precisa se torna quase redundante"[8]. Além das origens nos primórdios do gótico literário, e de seu ápice no cinema de horror dos anos 1970-80, o autor ainda ressalta a ocorrência frequente de sua aplicação em narrativas de *splatterpunk*, como, por exemplo, nas obras de Clive Barker.

Aldana Reyes relaciona o horror corporal à abjeção a partir da elaboração de Julia Kristeva, destacando um conjunto de dispositivos psicológicos de hierarquização e controle ligados ao corpo, que desaguam na repressão e repulsa. Estes, frequentemente associados aos fluidos corporais, permitem assim "revelar os fundamentos subjetivos da desumanização social", e complementa que o conceito "não monitora apenas os tabus sobre o corpo, especialmente sua limpeza, mas também os padrões de comportamento humano associados a ele que são vistos como corretos e adequados" (Aldana Reyes, 2020, p. 395, tradução nossa)[9].

Kristeva (1989) avalia que o abjeto é uma categoria que leva à instabilidade na qual os sentidos se perdem, causando assim a repulsa. Isso o distingue do objeto, que possui um sentido e causa um determinado equilíbrio, mesmo que por oposição. Ainda nessa linha, de definir o abjeto por seu contraponto, a autora reforça que o desejo se forma a partir do objeto e, portanto, o que se distancia dele é repelido. Nas palavras de Kristeva (1989, p. 8, tradução nossa): "se o objeto, ao se opor, me equilibra na trama frágil de um desejo experimentado que, na verdade, me torna indefinidamente e infinitamente semelhante a ele, ao contrário, o abjeto, objeto caído, é radicalmente um excluído, e me atrai para onde o sentido desmo-

[8] Tradução do original: "[...] body horror stages a celebration of corporeal instability, mutability or capacity for transformation, and does this under so many guises that the act of coming up with a precise terminology becomes almost redundant".

[9] Tradução do original: "Abjection can help reveal the subjective underpinnings of the social dehumanisation [...]. It does not just monitor taboos about the body, especially its cleanliness, but also the patterns of human behaviour associated with it that are seen as correct and proper".

10.47250/forident.v40n1.p251-265

rona"[10]. Assim, aquilo ou aquele que é associado à abjeção é rechaçado, pois não encontra eco no desejo nem no pertencimento.

As narrativas de "Leilão" e "As coisas que perdemos no fogo" podem ser analisadas a partir dessa perspectiva, que associa o corpo aos terrores e temores humanos, motivados pela abjeção, mediada pelo desejo e estimulado como um bem de consumo e posse. Nesse sentido, o *body horror* auxilia na compreensão das escolhas estéticas e da intertextualidade observada nos contos.

A ação do terror sobre o corpo cria e reproduz, nos dois casos literários, um distanciamento voluntário "de si" e "por si", devido ao fato de que o corpo desfigurado, modificado, abjeto. É por meio da subversão dessa norma que se baseiam as estratégias promovidas pelas autoras para a reversão da relação entre corpo e terror, como nos trechos a seguir: "– Se continuarem assim, os homens vão ter que se acostumar. A maioria das mulheres vai ser como eu, se não morrer. Seria ótimo, não? Uma beleza nova" (Enríquez, 2017, p. 184); e:

> [...] descobri que aqueles homens tão machos que gritavam e atiçavam para que um galo rasgasse o outro de cima a baixo tinham nojo da merda, do sangue e das vísceras do galo morto. Assim, eu passava essa mistura nas mãos, nos joelhos e no rosto, e eles pararam de me importunar com beijos e outras idiotices (Ampuero, 2021, p. 9).

Em "Leilão", a saída encontrada pela vítima é cobrir-se de dejetos e de partes de cadáveres de galos. Ampuero utiliza os galos para representar características ligadas à abjeção, como o sangue, os dejetos e os cadáveres, mas, também, pela sua associação à masculinidade, como detentores de suposta valentia e coragem (Rodal Linares, 2024). Os excrementos trazem a contradição dentro/fora[11] e, por isso, colocam a identidade em risco. "O excremento e seus equivalentes (putrefação, infecção, doença, cadáveres, etc.) representam o perigo proveniente do exterior da identidade: o eu (moi) ameaçado pelo não-eu (moi), a sociedade ameaçada por seu exterior, a vida pela morte"[12] (Kristeva, 1989, p. 96, tradução nossa). Ademais, a forma como a menina posiciona as cabeças dos galo mortos em seu corpo, além da própria anatomia do animal, especialmente o bico afiado, remete ao mito da *vagina dentata* e o temor masculino da castração durante o ato sexual, como se observa

---

[10] Tradução de: "si el objeto, al oponerse, me equilibra en la trama frágil de un deseo experimentado que, de hecho, me homologa indefinidamente, infinitamente a él, por el contrario, lo abyecto, objeto caído, es radicalmente un excluido, y me atrae hacia allí donde el sentido se desploma".

[11] Carroll (1999, p. 50) também descreve essa relação: "As fezes, na medida em que aparecem de modo ambíguo nas oposições categoriais tais como eu/não eu, dentro/fora, e vivo/ morto, aparecem como boas candidatas à repulsa por impuras, como o cuspe, o sangue, as lágrimas, o suor, os tufos de cabelo, o vômito, as sobras de unhas, os pedaços de carne etc.".

[12] Tradução de:"El excremento y sus equivalentes (putrefacción, infección, enfermedad, cadáver, etc.) representan el peligro proveniente del exterior de la identidad: el yo (moi) amenazado por el no-yo (moi) , la sociedad amenazada por su afuera, la vida por la muerte".

10.47250/forident.v40n1.p251-265

na passagem: "antes de adormecer, eu enfiava a cabeça de um galo entre as pernas. Uma ou muitas. [...] Levantar uma saia e encontrar cabecinhas arrancadas também não agradava aos machos" (Ampuero, 2021, p. 10).

Outro aspecto relevante trazido pela narrativa no que se refere aos aspectos do abjeto e do desejo em "Leilão" é a utilização do olfato e dos fluidos na ambientação do conto, como, por exemplo, nos trechos: "o cheiro dentro de um rinhadeiro é asqueroso" (Ampuero, 2021, p. 10); e: "[...] cheira a sangue, a homem, a sujeira, a bebida barata, a suor acre" (Ampuero, 2021, p. 10). No entanto, a relação e a percepção dos cheiros e dos fluidos não são as mesmas para a vítima e para os algozes. Enquanto para a narradora isso remete à violência – "[...] estou muito, mas muito fodida" (Ampuero, 2021, p. 10) – para os homens é um ambiente de interação e divertimento: "ouvem-se risos e cervejas sendo abertas" (Ampuero, 2021, p. 12). Porém, posteriormente, a relação se inverte após ela utilizar de sua estratégia de se tornar abjeta. Após a cena em que: "[...] o sangue começa a me cair pelo peito, a descer por minha barriga, a se misturar com a merda e a urina" (Ampuero, 2021, p. 15), é a narradora que passa a emular uma espécie de diversão: "[...] começo a rir, desvairada, a rir, a rir, a rir", ainda que essa risada também fosse parte do plano para parecer ainda mais desajustada e repulsiva. Os homens, que antes riam e bebiam, como o leiloeiro, mudam de postura: "Sei que o gordo está a ponto de atirar em mim" (Ampuero, 2021, p. 15).

Por sua vez, em "As coisas que perdemos no fogo" observa-se a forte inclinação à característica visual da narrativa, trazendo a mesma carga de tensão sobre o corpo das personagens.

> Tinha o rosto e os braços completamente desfigurados por uma queimadura extensa, completa e profunda; [...] com a boca sem lábios e um nariz pessimamente reconstruído; restava-lhe um só olho, o outro era um buraco de pele, e a cara toda, a cabeça, o pescoço, uma máscara marrom percorrida por teias de aranha. Na nuca conservava uma mecha de cabelo comprido, que realçava o efeito máscara: era a única parte da cabeça que o fogo não havia alcançado.
> [...]
> A garota do metrô, além do mais, vestia-se com jeans justos, blusas transparentes e até sandálias de salto quando fazia calor. Usava pulseiras e correntinhas penduradas no pescoço. O fato de seu corpo ser sensual era inexplicavelmente ofensivo (Enríquez, 2017, p. 180).

A performance é perturbadora para alguns passageiros do metrô, demonstrando como se aplica a visualidade à abjeção: "Quando ela saía do vagão, as pessoas não falavam da garota queimada, mas o silêncio em que ficava o trem, interrompido pelas sacudidas sobre os trilhos, dizia que nojo, que medo, não vou me esquecer mais dela, como se pode viver assim" (Enríquez, 2017, p. 181).

10.47250/forident.v40n1.p251-265

Figuras de linguagem também ressaltam o caráter visual da narrativa, potencializadas em determinadas cenas, como nas comparações da fogueira como se fosse uma piscina; e da autoimolação como um mergulho:

> Quando caiu o sol, a mulher escolhida caminhou para o fogo. Lentamente. Silvina pensou que a garota ia se arrepender, porque chorava. [...] Mas a mulher não se arrependeu. Entrou no fogo como se numa piscina de natação, mergulhou, disposta a submergir: não havia dúvida de que o fazia por vontade própria; uma vontade supersticiosa ou incitada, mas própria. Ardeu apenas por vinte segundos. Cumprido esse prazo, duas mulheres protegidas por amianto a tiraram das chamas e a levaram às pressas ao hospital clandestino (Enríquez, 2017, p. 187).

A composição do quadro apresentado na cena traz uma série de significados bastante representativos aos objetivos do conto. Essa é, inclusive, a cena que retrata mais diretamente o momento exato da destruição parcial do próprio corpo, como forma de prevenção à violência de gênero que se apresenta como uma forma de epidemia social. Possibilita-se aqui a aplicação de uma metáfora sobre as queimas realizadas pelo grupo com a da aplicação de uma vacina, pela ideia de antecipação e prevenção como forma de quebrar o ciclo epidêmico. Obviamente, neste caso, apesar das similaridades, o fogo traz consequências muito mais graves do que uma vacina. Ressalta-se, nesse sentido, que o próprio conto traz em diferentes trechos alguns questionamentos de Silvina sobre os riscos dessa atitude das mulheres do movimento, em relação à radicalidade da deterioração do próprio corpo e das relações sociais no geral com o restante da sociedade, além das implicações à saúde das próprias mulheres, especialmente as mais velhas, como a mãe de Silvina. Um trecho que demonstra alguns desses dilemas é o seguinte: "[...] se devia ela própria traí-las, desbaratar a loucura por dentro. Desde quando era um direito queimar-se viva? Por que tinha que respeitá-las?" (Enríquez, 2017, p. 187).

No conto de Enríquez, quando as mulheres se utilizam do fogo para se situarem no oposto do desejo, há uma busca por transcendência, uma nova ordem e um novo padrão. Incorpora-se, portanto, uma perspectiva pós-humana. Essa busca permeia o movimento das "Mulheres Ardentes", ao ponto da própria mãe de Silvina desejar que a filha se torne uma "flor de fogo", condição que ela supõe superior. É possível observar uma reflexão sobre isso no trecho:

> Poucas semanas antes, as primeiras sobreviventes tinham começado a se mostrar. A pegar ônibus. A comprar no supermercado. A pegar táxis e metrô, a abrir contas de banco e tomar um café nas calçadas dos bares, com as caras horríveis iluminadas pelo sol da tarde, com os dedos, às vezes sem falanges, segurando a xícara. Será que lhes dariam trabalho? Quando chegaria o mundo ideal de homens e monstras? (Enríquez, 2017, p. 189).

10.47250/forident.v40n1.p251-265

Já em "Leilão", por sua vez, a associação à morte, loucura e sujeira que livram a personagem da violência são associadas a outra condição. Aguilar González (2022, p. 36-37, tradução nossa), em seu artigo sobre o uso de elementos do horror corporal no conto de Ampuero, afirma que "ser monstra configura uma das principais alusões ao *body horror* que desumaniza o objeto do desejo e o leva até os limites onde o indivíduo não merece um valor humano, pois não responde aos propósitos para os quais aparentemente existe"[13], ou seja, o isolamento e a desumanização a leva, ainda que intencionalmente, a uma condição infra ou sub-humana.

Nota-se que, tanto a perspectiva pós-humana quanto a sub-humana, levam-nas à mesma condição, monstruosa, para os padrões da normatividade. O monstro pode ser corporificado ideologicamente como o "outro" para justificar uma opressão, como observou Cohen. Porém, o que os contos demonstram é que eles também podem representar uma opressão oculta, para a qual não há alarde ou repulsa no meio social geral, por ser gestada e naturalizada por ele. Assim, ao assumir essa identidade, em aparência, e não em essência, as personagens dos dois contos buscam aplicar a seguinte máxima: "o monstro situa-se como uma advertência contra a exploração de seu incerto território. [...] O monstro impede a mobilidade (intelectual, geográfica ou sexual), delimitando os espaços sociais através dos quais os corpos privados podem se movimentar" (Cohen, 2000, p. 41).

Por fim, na construção das narrativas com a utilização do horror corporal, pode-se observar como, tanto "Leilão" como "As coisas que perdemos no fogo", abordam o tensionamento sobre corpos de forma a explicitar relações sociais de poder e violência. Além disso, revela certos modos de implementação de dispositivos de controle e de estabilidade por parte da sociedade patriarcal e conservadora, pois, como afirma Carlos Magno Gomes (2021, p. 42): "Esse modelo de desregulação da violência estrutural desloca a postura punitiva dos agressores e descentra a violência simbólica das relações de gênero". Por sua vez, ao explicitar esse conflito, invertendo sua ordem nas narrativas, Enríquez e Ampuero apresentam possibilidades distintas – no caso de Ampuero talvez com certa dose de otimismo, e no de Enríquez, de utopia – sobre a forma de como essa lógica opera no cotidiano, levando à reflexão sobre a real dimensão dessa opressão.

Nesse sentido, o *body horror* se apresenta como uma possibilidade de representação de confrontamento e inconformismo. É por meio deste recurso que as autoras buscam ficcionalizar a inversão da lógica de poder e exploração. Nos contos em questão, em um ato pessoal e coletivo de rebelião, as personagens sabo-

13 Tradução do original: "ser monstrua figura como una de las principales alusiones al *body horror* que deshumaniza el objeto de deseo y lo lleva hasta límites donde el individuo no merece un valor humano si no responde a los fines para los que aparentemente existe"

10.47250/forident.v40n1.p251-265

tam, metaforicamente, o processo reprodutivo da força de trabalho para o qual são moldadas, inclusive por meio dos padrões de beleza e valorização feminina pelos atrativos físicos. Como se, ao assumir essa identidade, elas pudessem retornar à condição humana plena, não alienada, de controle da própria existência. Nesse sentido, o corpo monstruoso é o agente transformador, de inversão e criação de uma nova lógica. Em Enríquez, parte-se, portanto, de uma perspectiva individual para uma coletiva, que cresce às margens, clandestinamente, organizada diante das possibilidades e dificuldades impostas, buscando a conscientização e crescimento do movimento. Tudo isso, em detrimento da própria aparência e do sofrimento físico, buscando a reversão de uma condição social. Já em Ampuero, o conto remete a violências que atravessam a história de vida de uma mulher, diante da qual ela, desde sua infância, toma consciência de si, do entorno, das condições materiais palpáveis e quais suas armas possíveis de enfrentamento em um cotidiano implacável e opressor, que isola as vítimas para fragilizá-las, exigindo continuamente estratégias de luta e resistência.

Considerações finais

Os contos "Leilão" e "As coisas que perdemos no fogo" apresentam situações análogas e por este motivo foram analisados conjuntamente. Em ambos os casos, a violência de gênero atinge uma situação limítrofe, como nas representações de assédio, pedofilia e feminicídio, levando as personagens a uma radicalidade em busca de defesa e sobrevivência. Observa-se aí a subversão dos conceitos ligados à monstruosidade, a tomada para si da condição de abjeção como uma qualidade, e um posicionamento combativo e obstinado diante da opressão a que estavam submetidas.

Há, nestas narrativas, distintas estratégias de resistência. Nelas, mulheres (crianças e adultas) recorrem, como recurso derradeiro, à destruição/alteração do próprio corpo, a exemplo da decomposição/degradação, fazendo dele escudo e manifesto. Os contos também problematizam o que é considerado normal, monstruoso e o que choca, em analogia aos processos de culpabilização da vítima. A incorporação da monstruosidade, nesse contexto, é uma estratégia que resume e aprofunda o entendimento sobre a gravidade da situação.

Ao tomar para si as características monstruosas, assumindo-se como Outro, emulando um novo Eu, distinto do normativo, tem-se um ônus e um bônus. A vantagem é que essa condição é suficiente para repelir aqueles que se projetam como sujeitos da opressão. A desvantagem, além de naturalmente repelir também aqueles que não se colocam neste lugar de violência, é a de se expor à perseguição a que todo monstro, enquanto sinal de perigo, está destinado a sofrer, visando sua eliminação, por destoar do padrão. Tal perigo, por sua vez, já era sofrido por elas

10.47250/forident.v40n1.p251-265

pela sua outra "condição", a feminina. Portanto, uma vez que ele se manifesta de qualquer forma, resta a parte "positiva". Obviamente, como se afirmou, a questão não é tão simples por envolver também toda uma questão ligada à sociabilidade, além da dor e do desconforto.

O que Ampuero e Enríquez alcançam nos contos, em maior ou menor medida, porém em circunstâncias próximas, é a reversão da condição de vulnerabilidade diante da violência de gênero e a discussão sobre monstruosidade e normatividade. Para isso, buscaram no horror e no grotesco um caminho para essa travessia, uma vez que, como proposto por Cohen (2000, p. 40), "o monstro policia as fronteiras do possível", e é justamente essa nova fronteira que se almeja por meio do horror corporal nos dois contos das autoras.

Referências

AGUILAR GONZALEZ, Metztli Donají. Violencia y deshumanización del cuerpo: una lectura del body horror en "Subasta" de María Fernanda Ampuero. **Revista Ciencia y Cultura**, La Paz, v. 26, n. 49, p. 29-44, nov. 2022. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232022000200029&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 4 abr. 2024.

ALDANA REYES, Xavier. Abjection and body horror. *In*: BLOOM, Clive (ed.). **The Palgrave handbook of contemporary gothic**. Gewerbestrasse: Palgrave Macmillan, 2020. p. 393-410.

ALDANA REYES, Xavier. Body horror. *In*: ALDANA REYES, Xavier. **Body gothic**: corporeal transgression in contemporary literature and horror film. Cardiff: University of Wales Press, 2014. p. 52-74.

ALDANA REYES, Xavier. Introduction: What, Why and When Is Horror Fiction? *In*: ALDANA REYES, Xavier (ed.). **Horror**: a literary story. London: British Library, 2016. E-book.

AMPUERO, María Fernanda. **Rinha de galos**. Tradução: Silvia Massimini Felix. Belo Horizonte: Moinhos, 2021.

BROPHY, Philip. **The Textuality of the Contemporary Horror Film**. Disponível em: https://www.philipbrophy.com/projects/chapters/horrality/chapter.html. Acesso em: 1 out. 2024.

CARROLL, Noël. **Filosofia do horror ou paradoxos do coração**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1999.

CASANOVA-VIZCAÍNO, Sandra; ORDIZ, Inés. Latin american horror. *In*: BLOOM, Clive (ed.). **The Palgrave handbook of contemporary gothic**. Gewerbestrasse: Palgrave Macmillan, 2020.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.

10.47250/forident.v40n1.p251-265

ENRÍQUEZ, Mariana. **As coisas que perdemos no fogo**. Tradução: José Geraldo Couto. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

FRANÇA, Júlio. O horror do corpo em dois contos de Gastão Cruls. **Gragoatá**, Niterói, v. 23, n. 47, p. 873-887, 2018. Disponível em: 17 set. 2024. Acesso em: 1 out. 2024.

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. Tradução: Fábio Fonseca de Melo. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 166-182, mar./maio 2002.

GOMES, Carlos Magno. A violência estrutural dos feminicídios na literatura latino-americana. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 33, n. 1, p. 31-43, 2021b. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/15493/11649. Acesso em: Acesso em: 1 out. 2024.

KRISTEVA, Julia. **Poderes de la perversión**: ensayo sobre Louis-Ferdinand Céline. Tradução de Nicolás Rosa e Viviana Ackerman. México: Siglo XXI Editores, 1989.

LUQUE AMO, Álvaro. Un fantasma recorre la literatura latinoamericana del XXI. **Cuadernos Hispanoamericanos**, Madri, set. 2022. Disponível em: https://cuadernoshispanoamericanos.com/un-fantasma-recorre-la-literatura-latinoamericana-del-xxi. Acesso em: 4 abr. 2024.

NOVO PALEO, Nerea. **Desde el feminicidio de Wanda en 2010, fueron quemadas y asesinadas 66 mujeres en Argentina**. Feminicidio.net, 11 jul. 2013. Disponível em: https://feminicidio.net/desde-el-feminicidio-de-wanda-en-2010-fueron-quemadas-y-asesinadas--66-mujeres-en-argentina. Acesso em: 21 abr. 2024.

RODAL LINARES, Selma. La deshumanización como estrategia contra-económica en Pelea de gallos, de María Fernanda Ampuero. **Revista Valenciana, estudios de filosofía y letras**, Guanajuato, n. 33, p. 33-57, jan./jun. 2024. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9372642.pdf. Acesso em: 4 abr. 2024.

SÁ, Daniel Serravalle de. **Gótico tropical**: o sublime e o demoníaco em o Guarani. Salvador: Edufba, 2010.

10.47250/forident.v40n1.p251-265