

Bárbara Ramalho  
Lucinha Alvarez  
(organizadoras)

**SUJEITOS  
SOCIOCULTURAIS  
EM DIÁLOGO COM  
AS PEDAGOGIAS  
FREIRIANAS**

*Indignação,  
(re)existência  
e esperança*



**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Bárbara Ramalho  
Lucinha Alvarez  
(organizadoras)

SUJEITOS SOCIOCULTURAIS  
EM DIÁLOGO COM AS  
PEDAGOGIAS FREIRIANAS:  
indignação, (re)existência e esperança

Editora CRV  
Curitiba – Brasil  
2022

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e Capa:** Designers da Editora CRV  
**Crédito da imagem da capa:** Elements Envato \_Rawpixel  
**Revisão:** Os Autores

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Livro financiado por meio da Chamada Interna 01/2022 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG).

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

---

SU948

Sujeitos socioculturais em diálogo com as pedagogias freirianas: indignação, (re) existência e esperança / Bárbara Ramalho, Lucinha Alvarez (organizadoras). – Curitiba : CRV, 2022. 266 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-2739-2

ISBN Físico 978-65-251-2738-5

DOI 10.24824/978652512738.5

1. Educação 2. Sujeitos socioculturais 3. Paulo Freire 4. Movimentos sociais - educação  
I. Ramalho, Bárbara, org. II. Alvarez, Lucinha, org. III. Título IV. Série.

2022-27806

CDD 370

CDU 37

---

Índice para catálogo sistemático

1. Educação - 370

ESTA OBRA TAMBÉM SE ENCONTRA DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.

CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2022

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: [sac@editoracrv.com.br](mailto:sac@editoracrv.com.br)

Conheça os nossos lançamentos: [www.editoracrv.com.br](http://www.editoracrv.com.br)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)  
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)  
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)  
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)  
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)  
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)  
Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Celso Conti (UFSCar)  
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional  
Três de Febrero – Argentina)  
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)  
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Élsio José Corá (UFSF)  
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)  
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)  
Gloria Fariñas León (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Guillermo Arias Beatón (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Helmuth Krüger (UCP)  
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)  
João Adalberto Campato Junior (UNESP)  
Josania Portela (UFPI)  
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)  
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)  
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)  
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)  
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Simone Rodrigues Pinto (UNB)  
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Sydione Santos (UEPG)  
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

## Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)  
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)  
Andréia N. Militão (UEMS)  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)  
Barbara Coelho Neves (UFBA)  
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional  
de Três de Febrero – Argentina)  
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)  
Eliane Rose Maio (UEM)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Fauston Negreiros (UFPI)  
Francisco Ari de Andrade (UFC)  
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)  
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)  
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)  
Inês Bragança (UERJ)  
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)  
Jussara Fraga Portugal (UNEB)  
Kilwandy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)  
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Mohammed Elhajji (UFRJ)  
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)  
Najela Tavares Ujiiic (UTFPR)  
Nilson José Machado (USP)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Sílvia Regina Canan (URI)  
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)  
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)  
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)  
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

*Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (Paulo Freire, Pedagogia da Indignação)*

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 11

*Bárbara Ramalho*

*Lucinha Alvarez*

PREFÁCIO ..... 19

*Juarez Dayrell*

## **PARTE 1 PELO DIREITO À JUSTA IRA: diálogos com a pedagogia da indignação**

JOVENS MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... 29

*Maria de Fátima Pereira Carvalho*

*Carmem Lúcia Eiterer*

OLHAI OS ADULTOS NO CAMPUS: um chamado ao ensino superior brasileiro ..... 51

*Geovania Lúcia dos Santos*

*Leôncio José Gomes Soares*

DIÁLOGO, DIFERENÇA E DESCONCERTO: como cultivar modos de viver mais democráticos em nossas experiências educativas na universidade? ..... 75

*Elisa Sampaio de Faria*

*Ana Maria R. Gomes*

DA SITUAÇÃO-LIMITE AO SONHO POSSÍVEL: pensando os pré-vestibulares para pessoas trans e travestis em uma perspectiva freiriana ..... 95

*Jeferson Reis Santos*

*Anna Paula Vencato*

## **PARTE 2 PELO DIREITO À (RE)EXISTÊNCIA: diálogos com a pedagogia do oprimido**

POR UMA NOVA PEDAGOGIA DAS MASCULINIDADES NEGRAS ..... 111

*Miriam Gomes Alves*

*Rodrigo Ednilson de Jesus*

MANZO, VENTOS FORTES DE UM KILOMBO: o trabalho do editor em contextos de resistência ..... 129

*Franz Galvão Piragibe*

*Míria Gomes de Oliveira*

AS TESSITURAS DO QUILOMBO NAS VOZES DAS MULHERES  
DE PINHÕES ..... 147

*Débora Rodrigues Azevedo*  
*Shirley Aparecida de Miranda*

TEATRO E CINEMA NEGROS COMO FORMAS DE RESISTÊNCIA..... 165

*Ana Carolina Martins Lopes*  
*Letícia Souza*  
*Nilma Lino Gomes*

### PARTE 3

#### PELO DIREITO AO SONHO: diálogos com a pedagogia da esperança

AS RESISTÊNCIAS INSURGENTES NOS TERRITÓRIOS CAMPO/  
CIDADE: confluências anticoloniais em políticas emancipatórias..... 191

*Danilo Macruz Inácio*  
*Paulo Felipe Lopes de Carvalho*  
*Lucinha Alvarez*

OS JOVENS, O CARNAVAL E A CONSTRUÇÃO DE UM  
MOVIMENTO EDUCADOR DE FAVELA..... 209

*João Paulo Mariano Domingues*  
*Paulo Vítor Ribeiro*  
*Geraldo Leão*

O LEGADO DE PAULO FREIRE NA AMÉRICA LATINA E CARIBE:  
vivências de educadores(as) populares da Argentina e Brasil..... 229

*Sulivan Ferreira de Souza*  
*Luiz Alberto Oliveira Gonçalves*

ÍNDICE REMISSIVO ..... 251

SOBRE AS ORGANIZADORAS ..... 257

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES ..... 259

# APRESENTAÇÃO

Bárbara Ramalho  
Lucinha Alvarez

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Em 2021, ano do centenário de Paulo Freire, nós, docentes e discentes da linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas do Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, iniciamos a elaboração de mais uma coletânea, agora também como forma de socializar nossas produções acadêmicas em diálogo com o pensamento do nosso patrono da educação.

Paulo Freire é o educador brasileiro mais reconhecido no mundo, destacando-se, principalmente, por sua visão crítica em relação à educação. E no ano de seu centenário, as práticas e ideias que defendeu são tão atuais quanto necessárias.

Estamos vivendo, no Brasil – um país já tão marcado pelas desigualdades sociais, econômicas e políticas – tempos de crescimento do conservadorismo e do autoritarismo, de perdas de direitos arduamente conquistados pelos movimentos sociais, de aumento da violência e da desvalorização da vida. Realidades que expressam as relações coloniais que atravessam a nossa sociedade e que foram intensificadas com chegada da pandemia de covid-19, a partir de março de 2020. Todavia, essa história é também uma história de luta e de resistência de coletivos historicamente excluídos, que, além de denunciarem a perversidade desse estado de coisas, vêm construindo alternativas emancipatórias, inclusive nesse contexto de pandemia.

Paulo Freire nos ensinou que a educação não é neutra e se constitui como projeto em disputa. Nossa linha de pesquisa sempre entendeu essa dimensão política da educação e se posicionou no sentido de acolher sujeitos e construir pesquisas que se conectem com a realidade brasileira, tanto no sentido de denunciar as graves desigualdades como de anunciar processos de resistência e insurgência.

Dentro desse contexto, decidimos, então, produzir o presente livro, que pretende colocar em diálogo os resultados das pesquisas que vimos desenvolvendo e o pensamento freiriano. O livro carrega em seu título – *Sujeitos socioculturais em diálogo com as pedagogias freirianas*: indignação, (re)existência e esperança – as questões centrais das investigações aqui apresentadas. Questões que, como já nos alertava Freire, mobilizam ações transformadoras.

Não há como negar o direito à *justa ira*, já nos dizia Paulo Freire, argumentando que as pessoas podem e devem se indignar diante de qualquer forma

de opressão e relação de subalternidade. Não há como não se indignar diante de situações de racismo contra a juventude preta, de exclusão das mulheres de periferia, de genocídio dos povos indígenas, de atos de homofobia. Em seu livro *Pedagogia da indignação*, Freire (2000) nos instiga a nos mobilizarmos diante dessas situações:

Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste re-conhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual “nada há que fazer, a realidade é assim mesmo” (p. 125).

A indignação nos mobiliza a lutar contra a opressão; opressão essa que está presente também em processos educativos por meio do que Freire denominou, no seu livro *Pedagogia do oprimido* (1974), de *educação bancária*:

Na medida em que essa visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não o seu humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade (p. 69).

Por outro lado, ele nos mostra que existe uma *educação libertadora*, emancipatória, construída no reconhecimento e no diálogo:

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 1974, p. 40).

Assim, reconhecer a (re)existência de coletivos populares como sujeitos socioculturais que trazem em sua bagagem ricos conhecimentos forjados na experiência, é o primeiro passo de uma educação que quer ser libertadora. Afinal, como nos lembra nosso patrono,

quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? (FREIRE, 1974, p. 32).

A *educação libertadora* proposta por Freire chega carregada de *esperança*, de *boniteza* e de *utopia*. Mas a esperança, em Freire, é uma esperança ancorada na prática para tornar-se concretude histórica. Para ele, “não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 1992, p. 15).

Freire, assim, nos faz compreender que a opressão não é um destino; ela é construída historicamente, e, como tal, pode ser desmascarada e combatida. A transformação social é um caminho real, possível e que já está em marcha por meio das ações de diversos coletivos e movimentos populares que anunciam que outro mundo é possível, com suas práticas solidárias e emancipatórias.

As pesquisas apresentadas neste livro dão concretude às ideias de Paulo Freire: *indignação*, *(re)existência* e *esperança* perpassam vários de seus textos de formas distintas. Em cada capítulo, o diálogo com as pedagogias freirianas pode ser percebido nas escolhas feitas em relação aos problemas de pesquisa, aos sujeitos, às metodologias e às análises realizadas.

Mulheres e estudantes oriundos da EJA, mulheres de comunidades quilombolas, as juventudes negras, pessoas trans e travestis, educadoras e educadores populares, artistas negros, coletivos e movimentos sociais são alguns sujeitos que vocês irão encontrar nos vários artigos deste livro, inclusive entre o grupo que os produziu. Muitas e muitos discentes e docentes deste livro vêm das camadas populares, sendo os primeiros da família a ingressar em uma faculdade pública e a fazer Pós-Graduação. Como revela Débora, uma das autoras do livro:

Eu era uma daquelas crianças que ajudavam a recolher os balaies quando o ônibus voltava da cidade trazendo as balaieiras; eu tinha meus vestidos feitos pelas costureiras, assim como as fardas de congado dos meus irmãos foram por elas confeccionadas; frequentei muitos casamentos e festas de Nossa Senhora do Rosário e do Divino, ansiosa pela deliciosa comida das nossas cozinheiras; nadei e hoje levo meu filho ao rio no qual as roupas eram lavadas pelas lavadeiras; cresci me espelhando nas educadoras da minha família, que independentemente da sua escolaridade, sempre mantiveram compromisso com a educação no quilombo e nas quais eu me inspiro (AZEVEDO; MIRANDA, 2022).

Em comum, essas pessoas vêm de uma dura realidade com experiências de exclusão, de violência e de brutais processos de desumanização. Elas formam parte dos que foram considerados “Outros”, dos que não foram reconhecidos como civilizados, cidadãos, como sujeitos de direitos, como no caso das jovens mulheres presentes na pesquisa realizada por Fátima e Carmem:

No presente estudo, observa-se as relações de poder que se manifestam por meio do racismo, das interdições, das exclusões, das ausências, dos obstáculos, dos limites e dos tabus. Tais relações revelam os limites e as tensões que atravessam os cotidianos dessas mulheres, cerceadas por namorados, mães, irmãos, sogras e/ou maridos e retratam as vidas sobrecarregadas pela carga horária de trabalho remunerado ou não remunerado (CARVALHO; EITERER, 2022).

Contudo, estas pessoas também carregam a força de quem não aceita passivamente essa realidade e de quem luta para transformá-la, como nos mostram Geovania e Leôncio:

Em uma evidente recusa à ideia de acabamento do adulto para si, tendo na indeterminação sua característica básica, essas pessoas mostraram-se conscientes de serem portadoras da marca da incompletude e, como seres históricos, buscaram, na reivindicação do direito à educação, dar curso à realização de seu estar-sendo vocacionado para o Ser Mais (SANTOS; SOARES, 2022).

Uma luta que, como João, Paulo Vitor e Geraldo ressaltam em seu artigo, ao ser travada de forma coletiva e democrática, gera formas próprias de organização:

Muitos jovens inseridos dentro dos diversos coletivos são mobilizados por ideais comuns de luta e de justiça social e constantemente apresentam lógicas próprias de organização, bem como criam e recriam sentidos sobre o “estar junto” e sobre o espaço público como um território vivo (DAYRELL, 2007).

Espaços culturais, espaços de arte passam a ser territórios educativos para as pessoas e para toda a cidade, como bem nos lembram Letícia, Ana e Nilma:

Podemos dizer que o teatro negro, inspirador da resistência negra nas artes intitulada *segundaPRETA*, em Belo Horizonte, não é somente um espaço de realização, experimentação e vivência da arte. Ele é também um espaço político e educador (LOPES; SOUZA; GOMES, 2022).

Nesse processo, os territórios educativos passam a ser também um espaço “seguro” para estudar e conviver, como no caso do cursinho pré-vestibular analisado por Jefferson e Anna:

Ao eleger as pessoas trans como público exclusivo ou prioritário dos cursinhos, as pessoas voluntárias denunciam também como a cisgeneridade e

a cisnormatividade – ou seja, a compreensão das pessoas não-trans como normais e saudáveis, e os mecanismos que buscam manter a correspondência binária de gênero por uma compreensão pretensamente natural do dimorfismo sexual (NASCIMENTO, 2021; VERGUEIRO, 2015) – estruturam as instituições de educação. Como já assinalado por Maria Rita de Assis César (2009), o afastamento da norma encarnado nos corpos de pessoas trans e travestis é insuportável para a instituição escolar. Ao criar um “espaço seguro” (COLLINS, 2019) no qual as pessoas trans podem estudar, as voluntárias e voluntários apostam na possibilidade de superação de tais exclusões (SANTOS; VENCATO, 2022).

Ao se reconhecerem como sujeitos de direito, estes “Outros” ocupam espaços públicos, entre eles, a Universidade, não como meros objetos de estudo e pesquisa, mas como protagonistas de sua própria história, de sua produção. Assim, como o querido professor Miguel Arroyo (2012) afirmou, “Outros” sujeitos exigem “Outras” pedagogias, pensar “Outras” metodologias é um grande desafio, como afirmam Miriam e Rodrigo:

um dos desafios que enfrentamos na condução do trabalho de mestrado foi o de elaborar uma metodologia de pesquisa contra-colonizadora. Trazer uma nova abordagem e uma nova linguagem que diga sobre nós, sujeitos periféricos, exige bastante resiliência (ALVES; VENCATO, 2022).

A *escrevivência*, proposta por Conceição Evaristo (EVARISTO, 2006), foi uma das abordagens contra-colonizadoras utilizada em alguns artigos. Tanto Débora e Shirley como Danilo, Paulo Felipe e Lucinha explicitam esta perspectiva em seus capítulos, respectivamente:

Por isso, não existe a possibilidade de que a pesquisa estivesse deslocada das minhas vivências. Empreendi a pesquisa como *escrevivência* (EVARISTO, 2016) trazendo para o texto a espessura do quilombo a partir de minha vida e construindo uma narrativa que se apoia na tradição dos meus. Não há epistemologias neutras, premissa que nos possibilitou compreender que pertencer à comunidade não fez com que o acúmulo de conhecimento sobre o território se contaminasse por concepções individualizadas dessa realidade, como aponta Silva (2012, p. 97).

Dialogamos com *escrevivências* do campo e da cidade e os territórios emancipatórios desenhados por elas. Nos interessou nas investigações, sobretudo, explicitar a produção do conhecimento que vem do diálogo mais digno e mais legítimo com grupos subalternizados em relação à produção do conhecimento, na esperança de que eles atuem nas dinâmicas de transformação social (INÁCIO; CARVALHO; LEITE, 2022).

As escolhas metodológicas buscaram sempre garantir que a pesquisa fosse desenvolvida “junto com” e não “para” ou “sobre” as pessoas envolvidas. No caso da edição do livro *Manzo, ventos fortes de um quilombo*, Franz e Miria ressaltam a importância do processo de autoria coletiva: “Notamos, assim, outros traços da prática de autoria. Em nosso livro, ela é coletiva na medida em que são diversas as vozes que atravessam as narrativas que abrigam a memória, a cultura e a religiosidade do Kilombo Manzo” (PIRAGIBE; OLIVEIRA, 2022).

As análises feitas nas várias pesquisas presentes neste livro tiveram uma inspiração freiriana. A potencialidade dessa perspectiva foi reconhecida por bell hooks, citada no artigo de Elisa e Ana:

Reconhecidamente, a obra de Freire é uma inspiração para um movimento que provoca uma transformação no sentido da libertação e do exercício da democracia. Caracterizando o trabalho de Freire como uma “água viva” que promove a libertação, bell hooks conta que quando estava sedenta, com a “carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do *status quo*” (HOOKS, 2005 p. 71), encontrou na obra dele um jeito de matar essa sede (FARIA; GOMES, 2022).

Neste livro, muitas vezes Freire é convidado a dialogar com expoentes do feminismo negro, dos pensamentos pós e decolonial, entre outros, o que aponta para a emergência de uma perspectiva anticolonial, como destacam Sullivan e Luis:

Existe um movimento de articular a pedagogia decolonial com os escritos freirianos, articular com abordagens mais recentes advindas dos movimentos sociais, autores e autoras do sul global, reflexões/ações que trazem novas problemáticas e que podem ser pensadas em diálogo com a pedagogia freiriana. Sobretudo, há novas construções teórica e metodológica desde baixo, desde as margens da educação popular e das redes cotidianas de luta e solidariedade, sempre dialogando com as periferias e oprimidos do mundo (SOUZA; GONÇALVES, 2022).

O resultado desse percurso encontra-se nos onze artigos aqui apresentados, que, esperamos, possam contribuir para que não deixemos de nos indignar diante das situações de opressão, que continuemos a *resistir* e *re-existir* de forma coletiva, solidária e democrática e que, nesse caminho, a *esperança* freiriana seja nossa companheira na certeza de que *outra educação, outra Universidade, outro mundo é possível*.

Boa leitura!

## REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Gomes; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Por uma nova pedagogia das masculinidades negras. In: RAMALHO, Bárbara; ALVAREZ, Lucinha. *Sujeitos socioculturais em diálogo com as pedagogias freirianas: indignação, (re)sistência e esperança*. 2022. No prelo.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Débora Rodrigues; MIRANDA, Shirley Aparecida de. As tessituras do quilombo nas vozes das mulheres de Pinhões. In: RAMALHO, Bárbara; ALVAREZ, Lucinha. *Sujeitos socioculturais em diálogo com as pedagogias freirianas: indignação, (re)sistência e esperança*. 2022. No prelo.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira; EITERER, Carmem Lúcia. Jovens mulheres na educação de jovens e adultos. In: RAMALHO, Bárbara; ALVAREZ, Lucinha. *Sujeitos socioculturais em diálogo com as pedagogias freirianas: indignação, (re)sistência e esperança*. 2022. No prelo.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

FARIA, Elisa Sampaio de; GOMES, Ana Maria R. Diálogo, diferença e desconcerto: como cultivar modos de viver mais democráticos em nossas experiências educativas na universidade? In: RAMALHO, Bárbara; ALVAREZ, Lucinha. *Sujeitos socioculturais em diálogo com as pedagogias freirianas: indignação, (re)sistência e esperança*. 2022. No prelo.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1974.

INÁCIO, Danilo Macruz; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. As resistências insurgentes nos territórios campo/cidade:

confluências anticoloniais em políticas emancipatórias. *In: RAMALHO, Bárbara; ALVAREZ, Lucinha. Sujeitos socioculturais em diálogo com as pedagogias freirianas: indignação, (re)sistência e esperança. 2022. No prelo.*

LOPES, Ana Carolina Martins; SOUZA, Letícia; GOMES, Nilma Lino. Teatro e cinema negro como formas de resistência. *In: RAMALHO, Bárbara; ALVAREZ, Lucinha. Sujeitos socioculturais em diálogo com as pedagogias freirianas: indignação, (re)sistência e esperança. 2022. No prelo.*

PIRAGIBE, Franz Galvão; OLIVEIRA, Míria Gomes de. Manzo, ventos fortes de um quilombo: o trabalho do editor em contextos de resistência. *In: RAMALHO, Bárbara; ALVAREZ, Lucinha. Sujeitos socioculturais em diálogo com as pedagogias freirianas: indignação, (re)sistência e esperança. 2022. No prelo.*

SANTOS, Geovania Lúcia dos; SOARES, Leôncio José Gomes. Olhai os adultos no campo: um chamado ao ensino superior brasileiro. *In: RAMALHO, Bárbara; ALVAREZ, Lucinha. Sujeitos socioculturais em diálogo com as pedagogias freirianas: indignação, (re)sistência e esperança. 2022. No prelo.*

SANTOS, Jeferson Reis; VENCATO, Anna Paula. Da situação-limite ao sonho possível: pensando os pré-vestibulares para pessoas trans e travestis em uma perspectiva freiriana. *In: RAMALHO, Bárbara; ALVAREZ, Lucinha. Sujeitos socioculturais em diálogo com as pedagogias freirianas: indignação, (re)sistência e esperança. 2022. No prelo.*

SOUZA, Sullivan Ferreira de; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. O legado de Paulo Freire na América Latina e Caribe: vivências de educadores (as) populares da Argentina e Brasil. *In: RAMALHO, Bárbara; ALVAREZ, Lucinha. Sujeitos socioculturais em diálogo com as pedagogias freirianas: indignação, (re)sistência e esperança. 2022. No prelo.*

# PREFÁCIO

Sinto-me feliz em prefaciá-lo este novo livro produzido pelos integrantes da Linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas. Em primeiro lugar, alegro-me pelo apreço e respeito que tenho pelo grupo de educadores que compõe a presente obra e que pertencem à Linha a qual me vinculei desde minha entrada na Pós-Graduação da FaE em 2004, tendo eu permanecido nela mesmo após a minha aposentadoria e só me desligando de fato em 2020. Todo esse período significou para mim um importante espaço de formação, de debates, de trocas e também de afetos e cumplicidades que muito influenciaram na minha trajetória acadêmica. Na perspectiva desse livro, posso afirmar que grande parte dos integrantes da Linha são freirianos, expressando na produção acadêmica, e, principalmente, na prática educativa e nas relações cotidianas, os princípios centrais da sua teoria, tais como a dialogicidade, as relações horizontais, a solidariedade e a amorosidade, dentre outros. Sou testemunha da importância que esse grupo desempenhou no Programa de Pós-Graduação, sempre pautando tais princípios no enfrentamento dos desafios do cotidiano, além da importância estratégica de trazer para o centro do debate acadêmico as questões relacionadas à realidade das ações coletivas, dos movimentos sociais e dos seus sujeitos, como será apontado adiante. Tenho orgulho de ter participado de todo esse processo e vejo este convite como um fecho simbólico dessa experiência.

Fico feliz também porque se trata de um livro que homenageia Paulo Freire na comemoração do seu centenário. E a homenagem torna-se mais significativa ainda porque atualiza o seu pensamento no diálogo com a realidade contemporânea. Como nos diz Sullivan, um dos autores desse livro, “o centenário de Freire (e também esse livro) nos convida a refletir/agir sobre os impactos da sua teoria/ação da educação libertadora, nos convida a repensar sobre a vitalidade de suas ideias/práticas e reinventar sua pedagogia a partir do nosso tempo presente e das especificidades dos nossos contextos em escalas locais e globais (SOUZA; GONÇALVES, p. 189).

As reflexões expressas nos diferentes capítulos deixam muito claro, como veremos com mais detalhes adiante, que seu pensamento continua atual e potente para compreender a realidade e apontar caminhos de enfrentamento e superação das desigualdades sociais, sempre colocando os sujeitos sociais no centro dos processos educativos, considerando-os protagonistas de uma transformação social. Em um contexto nacional marcado pelo desgoverno e pelo avanço das forças antidemocráticas e autoritárias, esse livro é um alento.

Assim, os onze artigos deste livro, selecionados dentre a vasta produção acadêmica da Linha de Pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e

Ações Coletivas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais nos últimos quatro anos, dialogam com o pensamento freiriano em diferentes perspectivas, sobretudo na forma como organizaram as seções, explicitando alguns dos princípios orientadores tão caros a Freire: a indignação, a (re)existência e a esperança. Transformados em verbos: indignar, (re)existir e esperar, fazem parte das ações transformadoras, seja de forma individual ou coletiva, oferecendo-nos a régua e o compasso para entender e ampliar a própria noção de educação e suas complexas relações com a sociedade.

A leitura do livro descortina uma realidade complexa marcada pela exclusão, mas também pautada pela busca de sua superação, pela busca de “ser mais”, como dizia Freire. A primeira seção, *Pelo direito à justa ira: diálogos com a pedagogia da indignação* nos traz quatro artigos que denunciam aspectos de uma realidade de exclusão e reprodução de desigualdades que provocam, no dizer de Paulo Freire, a “justa ira”. A sua leitura nos permite conhecer a realidade das jovens mulheres pobres da EJA, no sul da Bahia, em sua maioria negras, sertanejas e nordestinas, que vivenciam diversos enfrentamentos que se manifestam em racismo, interdições, exclusões, ausências, obstáculos, limites e tabus para ter uma vida autônoma e independente. Outra realidade analisada foi a das pessoas trans e travestis, na ótica dos educadores voluntários de um cursinho pré-vestibular em Belo Horizonte. A investigação nos mostra a persistente desigualdade e situações de exclusão e violência que os atinge no cotidiano. A partir das ideias freirianas de “sonho possível” e “que fazer”, tais cursinhos se revelam como um “espaço seguro”, ou seja, um recurso estratégico a partir do qual as pessoas trans podem estudar e ampliar suas possibilidades de futuro, fazendo da sala de aula um ambiente de possibilidades. Tais textos também possibilitam o encontro com uma realidade pouco estudada: a trajetória de estudantes tardiamente diplomados no ensino superior. A análise desse contexto nos revela que os/as sujeitos/as investigados/as experimentaram situações de desrespeito e desprezo públicas e/ou dissimuladas no decurso da graduação, além de uma série de dificuldades no tocante à adaptação institucional e acadêmica. Essa análise constata a existência de uma negligência institucional para com os estudantes adultos, não contemplando as suas demandas e necessidades. Não por acaso os/as investigados/as são, em sua maioria, mulheres pobres e negras que conseguiram acesso a instituições particulares. Ainda nesse bloco, encontramos uma instigante reflexão sobre a ideia de diálogo de Freire, buscando aproximá-la da confluência entre o axé e as ciências, desenvolvendo um exercício exploratório ao criar associações parciais entre cenas de campo com comunidades de terreiros de axé e narrativas de eventos que aconteceram em contextos acadêmicos, como a história do encontro entre Freire e bell hooks, dentre outros acontecimentos.

Chama a atenção nesse bloco, e também na maioria dos artigos que compõem o livro, a centralidade dos sujeitos nas análises desenvolvidas como uma opção teórica e metodológica. Tais estudos não mostram indivíduos passivos e “carentes” diante do contexto excludente. Ao contrário, eles revelam sujeitos sociais que pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se ativamente diante delas ao mesmo tempo em que demonstram desejos e propostas de melhoria de vida. São sujeitos que querem “ser mais”, no sentido freiriano, e que de alguma forma lutam por isso. Ao mesmo tempo, fica evidente que a exclusão social tem classe, gênero, raça e geração, apontando marcadores sociais que se articulam em vivências interseccionais e indicando que a diferença não significa rupturas, mas sim que podemos ser e somos diferentes mesmo possuindo interseccionalidades que nos encontram, nos reforçam e nos unem (ARROYO, 2021).

A segunda seção, *Pelo direito à (re)existência: diálogos com a pedagogia do oprimido*, traz quatro artigos que discutem a questão étnico-racial no Brasil, abordando aspectos da (re)existência da população negra em diferentes contextos. Dois deles abordam a realidade dos quilombos sob diferentes perspectivas: enquanto o primeiro reflete sobre as controvérsias em torno da identidade quilombola e a centralidade das tradições de um quilombo em MG, como o trabalho e as festas enquanto garantia de um modo de vida próprio, possibilitando uma existência inventiva com a superação das dificuldades e dos processos de luta, o segundo discute o papel do editor em um contexto de resistência quilombola urbano na cidade de Belo Horizonte, revelando as barreiras racistas impostas pelo elitizado mundo da escrita que dificultam ao povo negro brasileiro a construção e a produção de *sentidos de si e de sua história*. Outro artigo aborda ainda a questão das masculinidades negras, refletindo sobre os processos de socialização de jovens no ambiente escolar e sobre os impactos na construção das subjetividades masculinas. Finalmente, o último texto trata de dois movimentos culturais negros em Belo Horizonte: do teatro, a *Segunda Preta* e do cinema a *Mostra de Cinema do Coletivo Malva*. As reflexões apontam que o campo das artes e do cinema negros são espaços de resistência nos quais as sujeitas e os sujeitos se afirmam como negras e negros e como profissionais, em meio às tensões da vivência do racismo.

Podemos perceber que a centralidade dos sujeitos e a interseccionalidade também estão presentes nessas análises. Essa seção também evidencia a centralidade que a temática étnico-racial tem ganhando no Brasil ao longo dos últimos anos, resultado do avanço do movimento negro e o consequente reconhecimento e valorização das especificidades da realidade dos negros no Brasil. Essa seção nos mostra também que a sociedade brasileira possui um extenso caminho a percorrer a fim de efetivar a reparação da longa história

de escravidão que está de alguma forma continuamente presente nos corpos e nas almas negras desse país. Deve-se ressaltar também a emergência da dimensão cultural enquanto articuladora de ações coletivas e a sua centralidade na construção das identidades sociais.

A última seção, *Pelo direito ao sonho: diálogos com a pedagogia da esperança*, traz três artigos que analisam movimentos sociais e ações coletivas, evidenciando a sua dimensão educativa e a sua potência transformadora. O primeiro deles apresenta a análise de dois movimentos sociais, um urbano e relacionado às ações de um coletivo político de Belo Horizonte e outro rural, relacionado a um movimento de educação popular na região do Araguaia. A análise realizada nesse texto revela como os corpos em luta, com suas presenças afirmativas, constroem territórios emancipatórios inseridos nas transversalidades que as lutas impõem. Ao mesmo tempo, os autores apontam a participação popular como um eixo apto a construir uma concepção decolonial das ciências a partir das sujeitas subalternizadas. O segundo artigo, por sua vez, discute as experiências de jovens em um bloco de carnaval de rua em uma favela de Belo Horizonte, buscando compreender as suas dimensões educadoras. Essa reflexão aponta que a ação coletiva do bloco era um local privilegiado para a produção e apropriação de conhecimento, saberes e posicionamentos, além de ser também um espaço de reivindicação do fim da marginalização e do silenciamento da favela, trazendo outros corpos, olhares e experiências que são invisibilizadas e estereotipadas pela mídia. Por fim, o último artigo traz a análise de dois coletivos de educação popular, um em Buenos Aires e outro em Belém do Pará, buscando dialogar sobre o legado do pensamento educacional de Paulo Freire e as reinvenções epistemológicas desse legado a partir das vivências dos seus educadores.

O último bloco nos traz esperança, afinal, “*não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança*”. E a esperança aparece na riqueza da educação popular como espaço de participação e construção de uma transformação social, tão caras a Paulo Freire. Nessa seção, chama a atenção a abordagem decolonial na busca de uma interpretação analítica própria, crítica aos cânones científicos hegemônicos e comprometida com a transformação social. Nela, são abordadas questões “boas para se pensar”, como aponta um dos autores: “o que seria fazer uma pesquisa militante hoje nas periferias do mundo? Para que e para quem fazer ciência? Quais mudanças sociais pretendemos com o conhecimento que produzimos?”. Podemos afirmar, tal como Sullivan, que “há novas construções teóricas e metodológicas desde baixo, desde as margens da educação popular e das redes cotidianas de luta e solidariedade, sempre dialogando com as periferias e com os oprimidos do mundo” (SOUZA; GONÇALVES, p. 208). Certamente, o presente livro contribuirá efetivamente para ampliar o debate sobre pensamento freiriano e a sua

atualidade no Brasil contemporâneo. Agradeço, portanto, aos organizadores e autores o aprendizado que essa obra me possibilitou.

Em conclusão, peço licença para uma rápida digressão, pensando principalmente nos pesquisadores mais jovens. Percebo que esse livro expressa um amadurecimento ao mesmo tempo teórico e pessoal dos professores integrantes da Linha, resultado de uma trajetória com suas tensões, embates e confluências no contexto da história da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, em especial das suas origens. Ambas as trajetórias expressam uma influência do pensamento e da prática de Freire manifestas na visão sobre a produção do conhecimento científico, na relação com os alunos e na gestão dos processos educativos que certamente interferem na produção acadêmica.

Nunca é demais lembrar que a Pós-Graduação da FaE foi criada em 1971, tendo sido apenas em 1978 o ano em que ela ganha um novo formato, abrindo-se para os movimentos sociais. Esse período foi marcado pela ditadura militar, mas também pela maior visibilidade e ascensão dos movimentos sociais urbanos e rurais, que, dentre outras variáveis, resultaria na redemocratização da sociedade brasileira e na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Coerente com a proposta de Freire e enfrentando tensões e contradições, o referido Programa de Pós-Graduação começou a estabelecer diálogos com a realidade local e nacional, em especial com os movimentos sociais. Como lembra Arroyo (LEÃO; DAYRELL; CARRANO, 2021, p. 35), um dos artífices dessa reviravolta:

A nossa posição, já no final dos anos 1970, foi a de começar a se abrir aos movimentos sociais. Os movimentos sociais estavam pressionando a política, pressionando por direitos, inclusive pelo direito à educação. Os militantes dos movimentos sociais pressionando para entrar nas universidades na área da Sociologia, da Ciência Política e também da Educação, para eles serem capazes de se interpretar melhor, de se entenderem melhor, de produzir conhecimento para se fortalecer. Os movimentos sociais politizando os programas [...].

Trata-se da afirmação da dimensão educativa dos movimentos sociais, traduzindo a visão de Freire sobre os processos educativos e a relação íntima entre teoria e prática. Ainda de acordo com Arroyo (LEÃO; DAYRELL; CARRANO, 2021, p. 40):

Quando nós trazíamos os movimentos sociais como educadores, a educação se alargava para além e dentro da escola. Toda a concepção de gestão de educação, como de gestão de escola, que identificavam escola e educação se alargavam. Isso criava tensões. Nosso mestrado foi um dos que viveu essas tensões, assim como outros. Criaram-se tensões de

concepções de educação e de sujeitos educadores. Tensões nas concepções e processos e sujeitos de formação do ser humano. Outra história da educação que mudou até os critérios de seleção para o mestrado e doutorado. Para entrar no mestrado, não dar exclusividade à melhor capacidade de interpretar um texto filosófico, sociológico, ou a história da educação, mas àqueles sujeitos que trazem uma história de vivências, de compromissos, nos próprios movimentos sociais na sua diversidade.

Como aluno do mestrado da FaE, sou testemunha da inspiração freiriana na própria organização da Pós: o investimento na formação de lideranças sociais com a mudança nos critérios de seleção na qual o memorial reflexivo sobre a prática pedagógica de cada um tinha um peso determinante; a ACPP (Análise Crítica da Prática Pedagógica)<sup>1</sup> como disciplina central que contribuiu na construção dos objetos de pesquisa e na construção dos Grupos de Trabalho (GTs) por afinidade temática; a flexibilização curricular, de acordo com a qual as disciplinas foram sendo construídas coletivamente a partir das demandas postas pelos GTs; o estímulo à pesquisa de novos temas e novos sujeitos para além do contexto escolar, dentre outras inovações.<sup>2</sup> Para mim e para muitos dos colegas da época, a experiência do mestrado foi determinante na construção de uma perspectiva pessoal e profissional marcada pelo compromisso com as lutas pela superação das desigualdades sociais, nos levando a um “ser mais” gente, mais humanos!

Para mim, a nossa Linha é o resultado desse processo. Contudo, foi apenas no final dos anos 90 que surgiu de fato, com a reestruturação da Pós, a criação das diversas linhas de pesquisas existentes atualmente. Até meados dos anos 2000, a linha era denominada de “Movimentos Sociais”, quando, diante da complexificação crescente dos processos sociais e educativos, surgiu a necessidade de uma nova nomenclatura que abarcasse os novos temas e os objetos de pesquisa apresentados pelos movimentos sociais e culturais que foram surgindo ao longo do tempo. Sob uma perspectiva freiriana de escuta e de observação atenta, mais uma vez foi a própria realidade que interferiu na produção do conhecimento.

Acredito que essa trajetória, aqui apenas esboçada, seja um dos fatores que possibilitou a produção e a valorização de temas e metodologias abordados neste livro, reforçando a identidade da Linha: não uma identidade fixa, rígida

1 A ACPP era o eixo estruturante da proposta curricular do mestrado à época. A disciplina consistia na discussão e análise coletiva do memorial de cada mestrando em um processo coletivo de escuta e reflexão teórica. Era a partir daí que se construíam os Grupos de Trabalho por afinidade temática/teórica e se planejavam as novas disciplinas.

2 Para maiores informações sobre a proposta da pós neste período, cf.: ARROYO, Miguel G. A Reforma na prática (a experiência pedagógica do Mestrado da FaE/UFMG). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 5, n. 11, jan. 1982.

e imutável, mas sim uma identidade coerente com os princípios freirianos, ou seja, uma identidade dinâmica, mutável, que se constrói nos conflitos e tensões inerentes à realidade. No momento em que vivemos uma crise na democracia brasileira, reforçada pelo desmonte cotidiano do Estado de Direito e pela criminalização dos movimentos sociais e suas lutas por direitos, faz-se necessário reforçar essa história e essa identidade como uma das formas de fortalecer nossa esperança e crença na luta social como instrumento de transformação da realidade.

*Juarez Dayrell*

## REFERÊNCIAS

LEÃO, Geraldo Magela Pereira; DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Das origens da ANPEd aos movimentos sociais no século XXI: entrevista com Miguel González Arroyo. *In: ALMEIDA, Elmir de; PINHEIRO, Leandro R.; GROppo, Luís Antonio; IRIART, Mirela Figueiredo dos Santos (org.). Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos: uma antologia do GT03 da ANPEd. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.*

SOUZA, Sulivan Ferreira; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O legado de Paulo Freire na América Latina e Caribe: vivências de educadores(as) populares da Argentina e Brasil.*

## PARTE 1

# PELO DIREITO À JUSTA IRA: diálogos com a pedagogia da indignação

*Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. [...] A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalisticamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim (Paulo Freire, Pedagogia da Indignação).*

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# JOVENS MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria de Fátima Pereira Carvalho  
Carmem Lúcia Eiterer

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Este texto apresenta um recorte da pesquisa *Jovens mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a constituição de seus projetos de vida*. Trata-se de um estudo de doutorado que procura conhecer os projetos de vida de jovens mulheres que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, verificando em que medida a escolarização constitui parte deles. Para tanto, a pesquisa identifica o perfil etário, racial e profissional das jovens mulheres matriculadas na EJA (na rede pública de ensino do município de Guanambi, no estado da Bahia); descreve parte dos projetos de vida dessas jovens, destacando os modos pelos quais tais planos se configuram e o lugar que ocupam em suas vidas; e analisa de que maneira a escolarização se insere neles.

Do ponto de vista metodológico, optamos pela pesquisa qualitativa. Os procedimentos metodológicos constituíram-se em Grupos de Discussão e entrevistas semiestruturadas personalizadas com jovens mulheres inseridas na EJA concluintes da segunda etapa da Educação Básica, na rede pública de ensino de Guanambi.

Para o texto que aqui apresentado, foram selecionados aqueles depoimentos obtidos nos grupos de discussão (GD) que se detiveram sobre os temas *gênero, mundo do trabalho e maternidade*. Foram analisados os dados produzidos nos cinco GD's, realizados um em cada uma das escolas visitadas da rede pública de ensino de Guanambi/BA, sendo que em cada um dos Grupos de Discussões participaram entre 5 e 12 jovens mulheres concluintes da segunda etapa do Ensino Fundamental na EJA, no período entre 2017 a 2020.

Procurou-se conhecer quem são essas jovens e os diversos contextos em que vivem, quais são seus modos de vida e como as relações de gênero são interseccionadas pelo mundo do trabalho e pela maternidade vivenciados por elas. Entre as 51 jovens que integraram os GD, a faixa etária varia entre 15 e 22 anos. As jovens participantes da pesquisa são, quase em sua totalidade, negras, havendo apenas 3 brancas; 49 são empregadas no trabalho doméstico ou de cuidado; e 18 delas possuíam de 1 a 3 filhos à época da realização da pesquisa. Do total delas, 18 viviam com o companheiro ou eram casadas. Das 51, 6 viviam no campo, de maneira que as demais residiam na cidade, em sua maioria, na periferia.

No presente estudo, observa-se as relações de poder que se manifestam por meio do racismo, das interdições, das exclusões, das ausências, dos obstáculos, dos limites e dos tabus. Tais relações revelam os limites e as tensões que atravessam os cotidianos destas mulheres, cerceadas por namorados, mães, irmãos, sogras e/ou maridos e retratam as vidas sobrecarregadas pela carga horária de trabalho remunerado ou não remunerado. Entretanto, o discurso coletivo das jovens mulheres colaboradoras dessa pesquisa mostra o quanto elas diversificam as estratégias para fazer os enfrentamentos dos diferentes desafios que as interpelam. Para elas, ser jovem, mulher, negra, trabalhadora doméstica, mãe e estudante da EJA é uma experiência assinalada pela responsabilidade individual de fazer mudanças para melhorar de vida.

### **“A sociedade ainda não permite que a mulher tenha evoluído e esteja em um patamar igual ao do homem”: gênero e assimetrias de poder**

O depoimento acima, de uma das jovens integrantes da pesquisa, foi escolhido para retratar suas percepções sobre (des)igualdade de gênero. As assimetrias vivenciadas nas relações de gênero, produzidas no contexto vivido, são percebidas por elas, que evidenciam e enfrentam os efeitos do patriarcado: “O meu pai sempre determinou o que a minha mãe deveria fazer; para ela sair, é preciso pedir a permissão a ele e o meu pai é muito possessivo com a minha mãe. E já lá em casa, é diferente na minha relação com o meu companheiro. Eu saio e volto na hora que eu quero” (GD 1, Entrevista com Aroeira, abr. 2019).

Os discursos apresentados pelas jovens do GD 1 demonstram a consciência sobre as condições de desigualdades às quais elas estão submetidas. Não são, portanto, jovens mulheres alienadas da realidade, são sujeitas pensantes. Por outro lado, as falas expõem as contingências da/na experiência: “eu queria<sup>3</sup> ser uma mulher livre”. Essa afirmação é acompanhada da adversativa “mas”. As hierarquias geram interdições e sobrecargas. As entrevistadas identificaram as limitações desse contexto e manifestaram suas discordâncias em relação a elas: “o lugar da mulher é em qualquer lugar que ela queira estar. Porque ainda hoje muitas pessoas acham que o lugar da mulher é em casa..., cuidar da casa, cozinhar, lavar, passar para os filhos e para o marido etc.” (GD 5, entrevista com Jurema, mar. 2019).

A respeito dos desafios que a mulher enfrenta no cotidiano, as jovens mulheres compararam as tarefas assumidas por elas em relação àquelas destinadas aos homens, afirmando que parece ser mais fácil ser homem em nossa

3 Elas utilizaram o verbo no futuro do pretérito.

sociedade. Evidencia-se, em suas falas, a presença da divisão de responsabilidades na relação de gênero em expressões como: “*eles ajudam...*”. Observa-se o relato a seguir:

Ser mulher é mais difícil do que ser homem, a mulher traz mais preocupação na cabeça, enquanto os homens só se preocupam com o trabalho, enquanto as mulheres, além do trabalho, que também ajudam os maridos nas despesas da casa, são responsáveis pelos filhos, pela casa..., por tudo. Tem algumas ocasiões na vida que a gente preferiria ser homem, porque, na nossa opinião, parece que as coisas seriam bem mais fáceis, parece que eles têm menos responsabilidade do que a gente. Parece que tudo é mais fácil para eles. O papel deles é só colocar as coisas dentro de casa, já a mulher tem que lavar roupa, passar, cuidar de filho, arrumar casa, fazer comida e ainda estudar. Embora nem todo homem é igual. Tem homem que não ajuda a mulher em nada em casa e nem coloca nada em casa, já tem outros que ajudam. Mas, mesmo assim, a vida deles é muito mais fácil que as nossas vidas (GD 2, entrevista com Caroá, mar. 2019, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que elas denunciaram a condição de submissão, elas relataram também experiências nas quais os afazeres domésticos são percebidos como auxílio do companheiro à mulher: “não podemos falar de todos os homens, têm homens que ajudam em casa” (GD 5, entrevista com Mangueira, mar. 2019). Elas ainda percebem a realização das tarefas domésticas como ajuda e não obrigação também do homem. A categoria *ajuda* foi utilizada frequentemente ao tratar da relação de seus companheiros com o trabalho doméstico. Os sentidos que elas deram ao termo estão pautados na divisão sexual do trabalho socialmente construída, delimitando o que é tarefa de homem e tarefa de mulher. Concomitantemente a considerar a necessidade de todos e todas possuírem direitos iguais perante a sociedade, ao utilizarem o termo *ajuda*, elas sinalizam que é função delas assumir as tarefas de casa.

Evidencia-se, no uso do termo *ajuda*, o que Almeida (2011) pontua ao considerar que a educação feminina, durante um longo tempo, tanto na escola como na família, foi normatizada e controlada pelos homens. Nessa educação promovida, estabelecem-se valores de maneira que as mulheres se tornem as responsáveis pelo cuidado com a casa, com os filhos, bem como com a economia doméstica. “Historicamente, isso trouxe impactos nas relações entre os sexos, que se traduzem pela subordinação feminina ainda nos tempos que correm e possivelmente, embora com menor impacto, ainda nos tempos em devir” (ALMEIDA, 2011, p. 173).

Remetemo-nos a Jesus e Barbosa (2016, p. 134), que, na mesma direção, destacam: “a desvalorização do trabalho doméstico realizado pelas mulheres atua no sentido de escamotear a importância delas na sociedade”. Para esses

autores, no sistema patriarcal, elas deveriam ficar à sombra dos homens e, quando fosse preciso, seriam recrutadas para o trabalho fora do lar, como ocorreu durante as guerras e a industrialização.

Como destacado, as trajetórias femininas, ao longo da história, foram marcadas pela intensa desigualdade entre os sexos: “a diferença sexual serviu como justificativa para conferir a soberania masculina, constituindo uma relação assimétrica de poder fortalecida na construção social do homem e da mulher” (JESUS; BARBOSA, 2016, p. 131). Os autores recordam que as discussões sobre gênero contrariam valores sociais impostos pelo modelo de família “nomeado patriarcalismo, que, por sua vez, determinaram durante muito tempo a posição social e áreas de atuação do sexo masculino e do sexo feminino. As diferenças físicas definiram quem iria dominar (os homens) e quem seria dominado (as mulheres)” (JESUS; BARBOSA, 2016, p. 139).

Quando o assunto é o trabalho doméstico, nota-se ainda o que destacam Wagner *et al.* (2005, p. 185, grifo do autor) ao afirmar que a divisão não acompanha de modo proporcional às mudanças advindas da participação da mulher no mercado de trabalho e no sustento econômico do lar:

A divisão das tarefas domésticas, criação e educação dos filhos parecem não acompanhar de maneira proporcional às mudanças decorrentes da maior participação da mulher no mercado de trabalho e do sustento econômico do lar. O descompasso dessas mudanças se evidencia em suas mais diversas expressões, como por exemplo no fato de que o trabalho doméstico continua sendo frequentemente denominado “*trabalho de mulher*”.

As jovens identificam sua tripla jornada, o que pode ser evidenciado, por exemplo, nesta fala: “*Ser jovem mulher e aluna da EJA é ser estudante e trabalhadora*, trabalhar em casa e fora dela. Temos que trabalhar fora e, ao chegar em casa, lavar prato, cozinhar, arrumar a casa e ainda cuidar de filho e de marido, *não é nada fácil para nós...*” (GD 1, entrevista com Ninho, mar. 2019, grifos nossos).

Para as jovens participantes do GD 1, a desigualdade de gênero está inserida nos valores disseminados em seus contextos, pois desde cedo meninos e meninas aprendem o que podem e o que não podem fazer. As colaboradoras do estudo reconhecem que muitas mulheres vivem a condição de submissão por conta do processo de educação delas. Parece-nos que, ainda que incipientemente, elas procuram resistir ao discurso que normatiza as práticas machistas, que reforçam as assimetrias que lhes foram atribuídas e hierarquizam as relações de gênero, como se observa nesta fala: “*Mas isso já está mudando, muitas mulheres enfrentam a família e a sociedade para superar essa condição e, por conta disso, sofrem preconceitos, a sociedade*

*ainda não permite que a mulher tenha evoluído, esteja num patamar igual ao homem”* (GD 1, entrevista com Aroeira, abr. 2019).

Elas enfatizaram que essa realidade tem que mudar para que se possa construir uma sociedade com mais igualdade, efetivação dos direitos e mais oportunidades para todas e para todos. Defenderam que *“é preciso ter mais respeito, igualdade e oportunidade para as mulheres”* (GD 1, entrevista com Aroeira, abr. 2019). Segundo as entrevistadas, promovemos a mudança necessária para atingir a igualdade de gênero

[...] correndo atrás dos nossos direitos e persistindo nos nossos sonhos, precisamos lutar por aquilo que queremos, mesmo enfrentando as dificuldades que a vida e a sociedade nos colocam. Infelizmente, vivemos numa sociedade onde o homem ainda é quem toma a decisão final, na casa onde tem pai, mãe e filho..., o pai determina o que deve ser feito ou não (GD 1, entrevista com Aroeira, abr. 2019, grifos nossos).

No caso específico das jovens do GD 1, a figura paterna quase não apareceu nos depoimentos coletados, uma vez que essas famílias são chefiadas, em sua maioria, pelas mães. Essas participantes apontaram a condição de dependência em relação à imagem do companheiro e/ou da mãe, que definem os rumos nas tomadas de decisões. Há uma relação de poder na qual quem manda ora é o companheiro, ora é a mãe. A esse respeito, nota-se a fala de uma participante sobre a questão: *“Nem sempre é o homem quem manda em casa, lá em casa, por exemplo, quem fala a palavra final é a minha mãe, porque é ela que também assume a maior responsabilidade das tarefas da casa e de nós”* (GD 1, entrevista com Ninho, abr. 2019).

Assim como as jovens do GD 1, as participantes do GD 2 sinalizaram que a desigualdade de gênero é construída desde o processo inicial de educação dos filhos, ao determinar, por exemplo, brincadeiras e vestimentas, *“a cor que a criança deve vestir (rosa menina, azul menino). A gente não concorda com isso. Nós podemos jogar bola, brincar de carrinho, nós já fizemos isso e somos mulheres, mas as pessoas à nossa volta nos proibiam e continuam proibindo as crianças e jovens de hoje”* (GD 2, entrevista com Caróá, maio 2019).

Nessa mesma direção, Prates e Lopes (2020, p. 296) reiteram que *“os papéis sociais são culturalmente atribuídos a homens e mulheres desde o momento da gestação, uma vez que a sociedade dita qual o destino do bebê”*. Corroborando os depoimentos das jovens, os autores afirmam que, *“apesar das mudanças culturais que se vislumbram atualmente, ainda há muitos desses resquícios na sociedade presente. Meninos e meninas são preparados de maneira diferente para enfrentar a vida adulta”* (PRATES; LOPES, 2020, p. 296). Dessa maneira, os meninos são estimulados a ter ousadia e rebeldia

desde muito cedo; já as meninas, pelo contrário, têm suas asas amputadas, e seu comportamento precisa ser ditado (PRATES; LOPES, 2020).

Quando as jovens relataram que “a nossa sociedade define o que as meninas devem fazer e o que os meninos podem fazer”, os verbos usados foram *poder* para os meninos (indicando potência) e *dever* para as meninas (apontando regulação). Desse modo, percebe-se que, no meio de seu campo social, constroem-se e se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos. Elas notam que as práticas e os espaços sociais são “generificados”, produzindo-se ou engendrando-se a partir das relações de gênero. Observam, ainda, que elas vivem situações de desigualdades baseadas em valores típicos do sistema patriarcal:

Para ser mulher, é preciso enfrentar muitas coisas. Em casa, tudo é a mulher. Lá em casa mesmo, eu tenho um irmão pequeno, mas tenho um maior também, que fica o dia inteiro no computador, e eu que tenho que fazer tudo. Na idade do meu irmão, eu era quem fazia tudo também. A mulher tem de fazer tudo e ainda cuidar do marido. Ela faz de tudo dentro de casa, o homem não precisa fazer nada disso, a mulher, ela é obrigada a fazer. Isso, às vezes, pode até ser culpa das nossas mães, elas colocam só nós mulheres para cuidar dos afazeres de casa, elas não atribuem tarefas aos nossos irmãos. E ainda dizem: ‘Isso é função de mulher’ (GD 5, entrevista com Jurema, mar. 2019).

Nesse contexto, elas apontaram o controle social como assimetricamente apresentado:

Se nós, jovens mulheres frequentarmos certos lugares, a depender do lugar, mesmo achando que podemos estar naquele lugar, as pessoas ficam nos julgando, que estamos atrás de homens, namorados, envolvendo com drogas etc. Se os nossos irmãos estão nesses mesmos lugares, as pessoas não falam tanto; se somos nós, todo mundo fica envolvendo com a nossa vida. Pensam que a mulher deve ficar só dentro de casa, e o homem pode sair para a rua. Isso não está certo. (GD 3, entrevista com Ipê, mar. 2019, grifos nossos)

Essas práticas e instituições fabricam os sujeitos (LOURO, 2014, p. 16). Os dados que produzimos com as jovens mulheres matriculadas na EJA, no Alto Sertão da Bahia, mostram que os sujeitos/indivíduos se fabricam ao mesmo tempo em que criam rupturas. As próprias jovens explicitam isso em suas falas: “não concordamos que o homem mande e que a mulher deva obedecer” (GD 2, entrevista com Caróá, maio 2019).

Para as participantes da pesquisa, a igualdade de gênero é necessária, pois, apesar de as mulheres já terem conquistado alguns de seus direitos,

elas ainda enfrentam a condição de submissão. Elas afrontam o discurso que enclausura e submete a mulher às tarefas domésticas e que reforça as assimetrias impostas que hierarquizam os gêneros, quando, ao final, disseram que “isso não está certo”. As jovens mulheres expuseram que “o homem e a mulher devem ser tratados com os mesmos direitos, direitos iguais para todos e todas” (GD 3, entrevista com Ipê, maio 2019). Além disso, nessa conjuntura, elas destacaram o modo como a classe e a raça atuam na desigualdade de gênero. Fazendo eco a Angela Davis (2016), elas constatarem as formas múltiplas de atuação das desigualdades: “se observarmos o negro e a mulher branca e rica, o homem enfrenta mais desafios, sofre mais discriminação no meio social do que a mulher branca, por exemplo” (GD 2, entrevista com Mandacaru, maio 2019).

Os limites e as assimetrias alcançam situações extremas de violência. Nesse sentido, as jovens do GD 3 acrescentaram: “infelizmente, o homem ainda tem muito poder sobre a mulher. O homem pode sair e chegar a hora que quiser em casa, e nada acontece com ele; se a mulher faz isso, ao chegar em casa, o marido bate nela. No caso do homem, ele pode fazer o que ele quiser, bater, beber, trair” (GD 3, entrevista com Cacto, mar. 2019, grifos nossos). Ao mesmo tempo que enunciaram a liberdade e a igualdade como direito, reconheceram as limitações que lhes são impostas de fato ao dizer “não é fácil ser mulher hoje” (GD 2, entrevista com Caroá, mar. 2019).

Em se tratando das desigualdades, referindo-se à remuneração, na atuação da mulher no mercado de trabalho, as jovens assinalaram:

a mulher trabalha mais e ganha menos, e [...] os homens trabalham na mesma proporção e ganham mais. E têm muitas mulheres que ainda trabalham dobrado, além da jornada de trabalho fora de casa, assumem a maioria das tarefas da casa... E além de tudo, ela precisa se virar para procurar horário e dar conta do recado (GD 2, entrevista com Caroá, maio 2019).

Aparece, nos discursos delas, de um lado, como defesa do direito, não só o argumento de que a mulher deve poder fazer o que ela quiser, de que ela deve mandar na própria vida e de que o lugar da mulher é em qualquer lugar, mas também, por outro lado, a constatação de que, na realidade, não é isso que elas vivenciam. Há uma aparente contradição entre o que elas defendem como direito e o que elas relatam viver de fato. Entretanto, na direção de superação dessa aparente contradição, verificam-se os exemplos de ações concretas.

As jovens apontaram a não participação do homem nos afazeres domésticos como um desafio na vida delas. Sinalizaram, inclusive, as causas desse distanciamento do homem nas tarefas domésticas. Corroboram, assim, com o que escreveu Cyrino (2009, p. 76) há uma década: “a noção de cuidado,

socialmente construída e ‘naturalizada’ como atributo feminino, onera as mulheres, afetando particularmente suas vidas”. Entretanto, os relatos das jovens mulheres demonstram a não naturalização dessa condição experienciada por elas. Elas questionaram o porquê de eles poderem executar determinadas ações e elas não: “O problema é que a gente vive isso em nossas próprias casas, os nossos companheiros não nos ajudam nos afazeres domésticos, eles foram educados a não nos ajudarem em casa. Lá em casa, ele acha que o trabalho dele já é o suficiente e que eu não trabalho” (GD 3, entrevista com Ipê, maio 2019).

Uma participante narrou as dificuldades de relações afetivas vividas por ela e por sua irmã:

Quando eu morava com o pai do meu filho, eu deixava coisas de casa para ele fazer; eu fazia quase tudo, mas deixava coisas para ele fazer... E às vezes, ele deixava lá sem fazer para eu fazer no outro dia (eu amiguei com 13 anos). Hoje eu não aconselharia as minhas amigas a fazer tudo que o homem quer. Eles pensam que somos novas e temos que fazer do jeito que eles querem. Se a gente deixar, eles montam em cima da gente. A minha irmã mesmo, com o buxão e ainda tem que fazer tudo, o marido faz dela gato e sapato, eu não aceitaria isso nunca. Eu estou criando o meu filho, sozinha (digo sem pai) com ajuda da minha mãe, mas não vou aguentar desaforo de homem não. Eu sempre digo para ela: “É preciso acordar para a vida. Se sempre quando ele mandar, e você fazer, ele vai continuar mandando e desmandando em você”. Ele não deixa a minha irmã ir para uma festa... Eu disse a ela: “Por que ele pode e você não pode? Direitos são iguais. E se a gente calar, a gente vai continuar assim por toda a vida”. Lá em casa, se a minha mãe não coloca comida no prato, ele não come. Tem que dar tudo nas mãos (GD 3, entrevista com Cacto, maio 2019, grifos nossos).

Ela apontou sua percepção da aprendizagem desde a infância do trabalho doméstico e disse que vai ensinar diferente ao filho:

*Meu filho tem somente 3 meses, mas, quando ele crescer mais, eu vou ensiná-lo a fazer as coisas. Eu, por exemplo, desde os meus 8 anos, sempre fiz tudo em casa, e ainda ajudava a minha mãe a cuidar dos meus irmãos. E quem me ensinou a fazer as coisas de casa foi a minha mãe, quando eu tinha 7 anos. Ela me colocava perto do fogão e me explicava. Eu lembro que, quando eu fui fazer comida, a primeira coisa que eu acertei fazer foi o feijão e saiu sem sal (GD 3, entrevista com Cacto, maio 2019, grifos nossos)*

As mulheres reconhecem, portanto, que são submetidas a condições desiguais diante das responsabilidades advindas do casamento, da maternidade,

do trabalho ou de outras instâncias. As jovens mulheres destacaram formas de controle a que estão submetidas:

*É muita discriminação contra a mulher. Se ela veste uma roupa curta, é puta; se veste uma roupa comprida, não está arrumada. Se ela está com um homem trabalhador, é discriminada, se está com um homem vagabundo também é discriminada. Tudo está desfavorável à mulher. Se ela está em certos ambientes é difamada, dizem que aquele ambiente não é adequado para mulher. Se está gorda, ela é feia; se está magra demais, é doente. Isso não é cobrado dos homens, só cobram isso da mulher. Embora não concordamos com isso, achamos que o ambiente da mulher é onde ela queira estar. Mas a realidade é essa. É muita discriminação contra ela (GD 4, entrevista com Bromélia, mar. 2019, grifos nossos).*

Embora elas tenham argumentado que “*hoje em dia a mulher pode fazer o que ela bem quiser*” (GD 3, entrevista com Cacto em mar. de 2019, grifos nossos), a percepção das diferenças de classe e raça como geradoras de assimetrias aparecem na fala das jovens mulheres inseridas na EJA. Elas indicaram, quando se referiram à intersecção entre raça, classe, gênero e geração: “*a gente observa que, na nossa sociedade, há desigualdades, mesmo por ser mulher; ela não é tratada da mesma forma. A mulher negra e pobre não é tratada da mesma maneira que a mulher branca e rica*” (GD 3, entrevista com Cacto, mar. 2019, grifos nossos).

Nesse sentido, inferem o mesmo que aponta Silva (2017, p. 48), que destaca que, na “*clivagem com raça e classe, mulheres que não são brancas, pertencentes à raça forjada como o modelo de ser humano a ser seguido, enfrentam dificuldades de ordens diferentes às de uma mulher branca com vida financeira bem arranjada*”.

Mais adiante, uma participante do GD 3 também descreveu a atuação das diferenças nas classes sociais. Constatamos, neste trecho, que ela mostra ter consciência de seu papel produtivo na sociedade: “*a nossa sociedade foi construída diferenciando onde deve ser o lugar do pobre e onde deve ser o lugar do rico. Eles determinam onde deve ser o nosso lugar, sem saber que eles que vivem por causa dos pobres. Se a gente não trabalhar, eles não comem...*” (GD 3, entrevista com Ipê, mar. 2019, grifos nossos).

Como vimos, as jovens mulheres matriculadas na EJA, no Alto Sertão da Bahia, experienciam cotidianamente situações em que a desigualdade de gênero se faz presente. Ao mesmo tempo que relataram as inúmeras responsabilidades que recaem sobre elas no cotidiano, apontando-as como desafios, assinalaram ainda aqueles limites relativos à conciliação entre o estudo e o cuidar dos filhos. Isso pode ser constatado na fala que segue: “*é só deixá-los com as/os avós e/ou trazê-los para a sala de aula como fazem algumas das*

*colegas: trazem os bebês no carrinho e os deixam do lado delas na sala. Assim, elas podem cuidar do filho e continuar estudando”* (GD 3, entrevista com Cacto, mar. 2019).

Na sequência, vamos nos deter um pouco mais sobre as questões relativas à maternidade. Seguindo o movimento adotado nesta seção, partiremos dos depoimentos delas.

### **“Além da jornada de trabalho fora de casa, assume a maioria das tarefas domésticas”: enfrentamentos para ser trabalhadora, estudante e mãe**

Iremos nos aprofundar a seguir na ênfase das questões que envolvem a igualdade de gênero em relação ao mundo do trabalho e à maternidade. Os relatos dessas jovens mulheres inseridas na EJA revelam que os desafios impostos a elas nas relações de gênero, no mundo do trabalho e nas tarefas domésticas fazem parte de seu cotidiano. Por outro lado, essas mesmas jovens proclamam o desejo pela transformação dessa conjuntura. Para elas, *“é preciso fazer mudança nessa nossa sociedade, de modo que respeitemos o outro, tratemos o outro como gente igual a gente, independentemente de cor; classe social, gênero, raça, geração etc.”* (GD 2, entrevista com Mandacaru, maio 2019).

As jovens mulheres matriculadas na EJA participantes desta pesquisa ressaltaram que o trabalho de cuidado exercido pela mulher nem sempre é visto e valorizado, configurando um trabalho invisível, principalmente, quando se refere ao trabalho doméstico: *“Muitas mulheres, além de trabalhar fora, também assumem as tarefas de casa e ainda tem gente, digamos, os companheiros, que acham que elas trabalham pouco ou não trabalham”* (GD 1, entrevista com Aroeira, abr. 2019). Outro depoimento acrescentou, ao discorrer sobre a invisibilidade do trabalho, a não cooperação do parceiro, que, além de não reconhecer o esforço, avalia que o trabalho de cuidado do filho deve recair sobre a companheira:

*O pior de tudo que a mulher faz, faz, e o homem ainda não reconhece. Ela chega cansada dentro de casa, faz os afazeres domésticos, e ele ainda não reconhece esse trabalho dela. Neste caso, o homem, ao invés de ajudar; não, ele contribui ainda mais para o aumento do serviço dela, tira meias, joga num canto, roupas no outro, sapato no outro... Isso acontece lá em casa. Eles não nos ajudam. Por conta disso, eu e o meu companheiro brigamos...; quando ele chega do trabalho, eu lavo a roupa dele e deixo dobradinha dentro da mochila... A gente faz, faz, faz, e eles não reconhecem. A gente pode estar morta de cansada, e a gente vai e faz..., não*

*ficamos esperando os outros para fazer. Parece que os afazeres de casa já são destinados a nós mulheres. Eu dobro as roupas do guarda-roupa tudo, deixo tudo arrumadinho para não amassar as roupas, ele chega e bagunça tudo. Eu fico brava, porque tenho que passar tudo de novo; então, o meu companheiro ainda diz: “Você fica reclamando agora, e quando você tiver um filho? Você vai ter mais trabalho ainda”. Ele acha que cuidar do filho só vai ser função minha. Apesar de que o que falou é certo mesmo, lógico que, quando a gente tem um filho, a gente vai ter muito mais trabalho, temos que cuidar de filho, trabalhar, cuidar da casa (GD 2, entrevista com Caroá, maio 2019, grifos nossos).*

Outro aspecto enfatizado pelas jovens mulheres diz respeito às cobranças sociais, em especial aquelas relativas à escolha da maternidade. Uma delas ponderou acerca da presença de estratégias de controle social:

*Além disso, a mulher também é julgada por não querer ter filhos, acham que é uma obrigação da mulher ter filhos, ela pode optar em não querer ter filhos. A mulher, quando está chegando numa idade avançada e não arruma um namorado, falam que já passou da hora de casar e de ter filhos. Se a mulher namora muito tempo..., tem que casar...; depois que casa..., as pessoas ficam cobrando filhos da mulher... Nada se cobra do homem... “Nunca, as pessoas estão satisfeitas com que a gente é”, dizemos isso em relação às mulheres... Pois o homem pode botar filho no mundo, e não tem nada contra ele. Só precisa pagar a pensão. Já a mulher..., se abandonar um filho ou dar à mãe para criar, é condenada, mesmo que ela não tenha condição de criar, ela é julgada. É tratada como vagabunda, acham que ela abandonou o filho para ficar vagabundando. Ainda têm homens que não deixam a mulher trabalhar para ele ficar na rua e com outras..., nem todos. Mas a maioria deixa a mulher uma escrava em casa e ainda apronta na rua com outras (GD 2, entrevista com Caroá, mar. 2019, grifos nossos).*

E ainda, acerca da maternidade, destacaram a solidão de quem cria o filho sozinho, na ausência do pai, por diferentes motivos, como vemos a seguir:

*Por enquanto, não pretendemos casar por agora, está muito cedo para casar. Filhos, nem pensar, é muito difícil educar um filho. Já basta olhar nossos irmãos. Lá na minha comunidade, as mulheres sofrem com os filhos. Têm umas que são mães de cinco filhos, todos ainda pequenos (têm uns meninos que são uns capetinhas, na pirraça); e o pior de tudo é que elas acabam criando sozinhas os filhos, porque os maridos vão para o corte de cana em Terra Roxa, São Paulo (GD 5, entrevista com Juazeiro em mar. de 2019, grifos nossos).*

As jovens, ao mesmo tempo que indicaram o não envolvimento do homem no reconhecimento da paternidade e no cuidado e na criação dos filhos, sinalizaram a existência a lei (BRASIL, 2015b) que dá o direito à mulher na identificação da paternidade do filho pelo pai: “*eu pelo menos não tenho o sobrenome do meu pai, mas já fui informada que eu posso exigir que o meu pai me dê o seu sobrenome*” (GD 1, entrevista com Angico, mar. 2019). Essa condição de ausência paterna é vivenciada pelas jovens mulheres inseridas na EJA. A seguir, vemos o relato que destaca a não implicação do companheiro, sua ausência durante sua condição de gestante, chegando a um limite que a levou a se separar dele:

*Não gosto quando as pessoas me dizem que sou uma mulher jovem, muito nova, sem marido e com dois filhos para criar. Quem me ajuda a criar os meus filhos? Não tenho medo de trabalhar para criar os meus filhos não, sempre trabalhei desde novinha nas casas dos outros. Meu ex-marido, eu grávida, saía de casa e dizia que ia trabalhar, chegava duas ou três horas da manhã. Não sei que tipo de trabalho era esse. Eu o chamava para irmos a uma festa, ele dizia: “Estou doente!”. Comer uma pizza, sem dinheiro? Todo final de semana, era a mesma ladainha, doente, cansado, sem dinheiro... Conversava com a minha sogra, a mãe dele, sobre a situação, ela dizia: “Isso é coisa de homem, minha filha... Não se importa não...”. Então, chegou o Dia dos Namorados, me arrumei toda, pensei que fôssemos sair pelo menos para comer uma pizza... Neguinho chegou em casa? Não. Saiu de casa às seis horas da manhã e só retornou às cinco horas da manhã do outro dia. Perguntei onde estava, disse que estava na casa de um amigo nosso, eu respondi que era mentira dele, pois havia ido lá a procura dele, e ele não estava. Então começou a gaguejar. A mãe dele tentou interferir com as mesmas justificativas de sempre, que aquilo era normal. Não dei ouvidos a ela e nem a ele. Peguei as minhas poucas coisas pessoais e fui para a casa dos meus pais, grávida de seis meses e com um filho pequeno (GD 2, entrevista com Mandacaru, mar. 2019, grifos nossos).*

A maioria das jovens mulheres que participaram da pesquisa atuam no mercado de trabalho informal, mais especificamente como empregadas domésticas. É importante destacar que, por estarem inseridas na informalidade, não usufruem de direitos trabalhistas garantidos pela legislação brasileira, tais como férias remuneradas, seguro-saúde e licença-maternidade (BRASIL, 2015a). Com a aprovação da Lei Complementar nº 150, de 2015, que regulamentou a Emenda Constitucional nº 72, as/os empregadas/os domésticas/os passaram a ter assegurados os direitos tais como: adicional noturno, intervalos para descanso e alimentação, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS),

seguro-desemprego e salário-família (BRASIL, 2015a). Contudo, nenhuma dessas jovens recebe sequer um salário-mínimo pelo serviço prestado, o que revela a situação de exploração a qual estão submetidas. Elas tampouco usufruem de outros direitos trabalhistas.

O trabalho doméstico remunerado soma-se ao não remunerado realizado em suas residências. Serviço pouco especializado, que não exige formação, realizado majoritariamente pelas mulheres, em grande número negras, trabalho doméstico é também atividade produtiva. Contudo, como aponta Gonçalves (2006, p. 43),

Diversamente do que se pensa, trata-se de uma atividade produtiva não remunerada. A garantia de sua realização, juntamente com o trabalho feminino e infantil nas fábricas com baixíssima remuneração, por serem considerados complementares aos salários recebidos pelos homens adultos, propiciou a acumulação e a reprodução ampliada do capital, num momento em que a industrialização ainda não representava os avanços técnicos que se verificarão mais tarde.

As jovens destacaram, em seus depoimentos, que a mulher trabalha mais e recebe menos: “É comum ouvir que os homens trabalham mais que as mulheres, talvez seja porque eles trabalham em serviços que pagam melhor, só que as mulheres trabalham mais, pois muitas delas trabalham fora e ainda têm os serviços de casa, é mais pesado ainda para aquelas que têm filhos” (GD 3, entrevista com Ipê, maio 2019).

Essas mesmas jovens clamam por igualdade de direito, ainda que reconheçam as dificuldades para isso:

A gente quer ser tratada da mesma forma como o homem, mas ainda é muito difícil, porque, para a sociedade, o trabalho do homem tem mais valor tanto financeiro como de força. Ainda que a mulher trabalhe tanto quanto o homem, produza na mesma proporção de quantidade e qualidade, ela recebe menos que ele. Isso é difícil, porque vem de longos anos, não é de agora, mas o que podemos fazer é procurar e exigir os nossos direitos (GD 2, entrevista com Caroá, maio 2019).

A ausência de formação e de experiência profissional aparece como um grande desafio para elas. Associa-se a isso a queixa das jovens mulheres diante do tratamento diferenciado das mulheres negras, atravessado pelo racismo no mundo do trabalho: “Outra coisa, a gente que só trabalha em casa como doméstica, que nunca trabalhou fora, se formos procurar serviço, o patrão não aceita, principalmente se for uma negra” (GD 3, entrevista com Cacto, maio 2019). Nesse momento, uma delas relatou que chegou a abrir mão de um

vínculo empregatício ao perceber o racismo presente nos critérios de seleção expostos pelo patrão:

Já passei por uma situação dessa natureza. Lá no meu serviço, numa loja do meu ex-namorado, estava precisando de uma pessoa para trabalhar, falei com uma colega minha. Só porque ela era negra, o meu patrão não aceitou, justificando para ela que a mesma não tinha experiência e não tinha indicação de serviços anteriores. Perguntei a ele o porquê de não ter aceitado a minha colega, então ele me disse que não gostava de negro. Então eu disse: “Epa, eu me considero negra, não é só porque eu sou parda, que eu também não seja negra; e outra coisa, você também não é branco, branco é aquele que tem cabelo liso, e o seu não é liso. Por que você está se considerando um branco? E no lugar que o branco entra e sai, o negro também pode entrar e sair. Você não pode fazer isso com as pessoas negras, hoje talvez você precise dos brancos, mas amanhã você pode estar precisando de um negro. Por isso, você não pode discriminar os negros”. Ele continuou insistindo que não gosta de negro, então eu deixei o serviço dele e fui trabalhar num outro lugar, e com maior prazer (GD 3, entrevista com Cacto, maio 2019).

As entrevistadas reconhecem os desafios impostos na interseção de raça, gênero e classe: “O preto, o pobre, a mulher são os que mais experienciam situações discriminatórias nessa nossa sociedade racista” (GD 3, entrevista com Ipê, mai. 2019). Ao indicarem sua leitura dos impactos da discriminação no mundo do trabalho, elas foram além ao sinalizar como a percebem presente mesmo na mídia: “*Até nos filmes e novelas a gente observa essa divisão, o da mulher negra é sempre como doméstica, cuidadora, babá etc. Não se vê uma rainha, papel de princesa, dama, policial etc. negra*” (GD 3, entrevista com Ipê, maio 2019, grifos nossos).

As participantes denunciaram as condições de trabalho e as dificuldades que a trabalhadora doméstica enfrenta:

Poucas pessoas dão valor a esse tipo de trabalho, temos colegas aqui que trabalham nas casas dos outros e que, muitas vezes, são maltratadas, ou seja, nem sempre podem comer da mesma comida que comem os patrões, não é de tudo que elas podem comer na casa (GD 3, entrevista com Cacto, maio 2019).

Por não possuírem vínculo empregatício formal via carteira de trabalho assinada, as participantes dessa pesquisa recebem menos de um salário-mínimo pelos serviços prestados como empregadas domésticas nas residências de famílias. Para essas jovens, a conquista do trabalho adequadamente remunerado, via escolarização, vem a ser uma grande aliada para sua independência.

Elas imaginam romper com as assimetrias de poder conquistando autonomia financeira e liberdade econômica.

Todavia, Araújo (2008, p. 4) afirma que, ao contrário do que se espera, a independência financeira não garante independência afetiva,

O trabalho remunerado potencialmente aumenta a margem de poder e negociação da mulher dentro da relação (ou da família), mas nem sempre ela faz uso desse poder. Há mulheres que ganham mais que seus maridos, sustentam a casa e, mesmo assim, continuam vítimas dos mais diferentes abusos físicos, psicológicos e/ou sexuais.

Além dos aspectos indicados acima, outra denúncia presente nas falas das jovens mulheres inseridas na EJA diz respeito ao assédio sexual no local de trabalho. Elas narraram situações vivenciadas: “Eu mesma estava trabalhando, dando faxina, e o filho da mulher começou a dar em cima de mim, é casado, e a mulher dele enciumou. Então preferi sair, porque ela entendeu que era eu que estava dando em cima dele. Então, eu saí do meu trabalho por conta do assédio sexual” (GD 1, entrevista com Aroeira, abr. 2019).

Trabalhando dentro dos domicílios alheios, essas mulheres estão mais vulneráveis e expostas ao assédio. A questão do assédio sexual apareceu em todos os GD’s. Em dois deles, as jovens revelaram experiências vivenciadas por elas mesmas no mundo do trabalho: “a mulher, além de ser discriminada, ela perpassa pelo assédio sexual, às vezes, o homem, só porque ele é patrão, ele acha que pode cantar e usar a mulher” (GD 2, entrevista com Mandacaru, abr. 2019). Outra situação de assédio foi relatada por uma das participantes: “No local onde eu trabalhava, um dia, chegou um senhor e perguntou se eu tinha marido, eu disse que não, tinha namorado, então ele me perguntou se eu não queria namorá-lo particular e quanto eu cobraria para fazer isso...” (GD 3, entrevista com Umbuzeiro, maio 2019).

Outra jovem reforçou o sentimento de vergonha, a vulnerabilidade e o medo de ser considerada culpada quando, na verdade, era a vítima em uma circunstância semelhante. Destacamos a constatação dela de que seria considerada “a errada”, uma vez que o agressor é homem, casado e médico:

Isso também aconteceu comigo. Eu trabalhava como doméstica numa casa de família. O irmão da minha patroa havia chegado de viagem, ela saiu para fazer compras, e ficamos só eu e ele na casa dela. Neste dia, eu estava um pouco com mal-estar, meio gripada, então ele aproximou de mim e perguntou se eu queria que ele me examinasse; como ele era médico, eu pensei que realmente a intenção dele seria para me dar um remédio, mas, mesmo assim, eu disse que só era um mal-estar e que não necessitaria de exame. Então, ele insistiu dizendo que ele queria fazer um exame diferente, que até me pagaria por isso. Eu fiquei desorientada e com

vergonha e nem esperei a minha patroa chegar, fui embora para casa e me demiti. No outro dia, nem voltei lá mais, ela me perguntou, mas eu não tive coragem de falar. Eu não contei nem para a minha mãe. Não disse nada a ninguém, porque sabia que as pessoas iam dizer que eu era errada, o irmão da minha patroa era médico e casado. A minha própria patroa não ia deixar de ficar do lado do irmão dela para me defender. Eu preferi perder o meu emprego. Na hora, eu fiquei com muita vergonha (GD 1, entrevista com Aroeira, maio 2019).

Essa mesma jovem relatou detalhes da situação de abuso que enfrentou sozinha, aos 15 anos, quando o empregador afirmou que, por pagar o salário, teria direito sobre poder tocá-la:

O fato aconteceu quando eu estava trabalhando (limpando a casa) como já havia dito antes, e ele insistiu e chegou a passar a mão nos meus peitos. Eu pedi a ele para me respeitar, e ele me disse que era ele quem pagava o meu salário e, por isso, poderia tocar no meu corpo na hora que ele quisesse. Na época, eu estava com 15 anos. Depois de uns 3 meses, ele foi embora para Vitória da Conquista com a esposa, daí a minha patroa me chamou para trabalhar novamente. Na época, ela me pagava 300 reais para trabalhar todos os dias (o dia inteiro) com folga aos domingos. Nunca mais tive contato com ele, soube que hoje ele mora em Conquista com a mulher e já tem 2 filhos... E eu trabalhei na casa da mãe dele até o ano passado, hoje trabalho na casa de uma outra mulher (entrevista com Aroeira, set. 2019).

As situações relatadas anteriormente denotam abusos presentes nas relações de poder e na hierarquização das relações. As jovens mulheres se veem constringidas a enfrentá-las sozinhas por medo de serem julgadas como culpadas ao invés de vítimas. Uma delas justificou seu agir com a constatação de que a sociedade coloca a mulher como provocadora do abuso:

Muitas mulheres passam por isso, e nem todas têm a coragem de enfrentar; às vezes, é melhor desistir do seu projeto de vida do que fazer certos enfrentamentos. A sociedade ainda nos culpa, emite opinião nos colocando em situação de provocações, “ela que provocou, estava de roupa curta” (GD 3, entrevista com Cacto, maio 2019).

Higa (2016) frisa o caráter de intimidação inserido na violência de gênero e no abuso sexual. Para o autor, essa é uma das facetas da não assunção do lugar da mulher no meio laboral em igualdade de direitos:

A procura pela genuína igualdade de gênero na relação capital e trabalho passa pelo reconhecimento de que a inserção da mulher no mercado

perturbou as relações de poder entre os sexos, na medida em que implicou a transgressão de paradigmas culturais que outorgavam somente ao homem o mister de participar das relações sociopolíticas. Como não é natural ao ser humano ceder qualquer parcela de sua soberania de modo afável, a repulsa à companhia feminina no ambiente de trabalho também se manifesta por meio de condutas ilícitas pautadas pela conotação sexual, no afã de criar uma atmosfera de hostilidade e intimidação. Nesse contexto, o assédio sexual surge, em diversas oportunidades, como expressão da violência de gênero, estratégia arditamente empregado para que as mulheres capitulem diante dos instrumentos de força (HIGA, 2016, p. 506).

Além do assédio sexual vivenciado nos espaços de trabalho, elas descreveram outras situações de assédio a que estiveram expostas, situações essas que marcaram suas trajetórias, conforme demonstra o relato a seguir:

Eu já tive quase um abuso sexual quando eu era mais nova. Um rapaz conversava muito comigo e dizia ser meu amigo. E um certo dia, estávamos conversando no colégio, na época eu estava com 10 anos, ele, sem querer (a justificativa dele na época), começou a passar as mãos nas minhas pernas. Eu não entendi, mas chegou um momento que ele foi longe demais. Eu estudava à tarde; e no momento, estávamos pelo lado de fora da escola, era a hora do intervalo, ele não era estudante; ficava um monte de homens na frente da escola nos intervalos para ver as meninas. Quando ele começou a passar as mãos sobre as minhas pernas, falei para ele fechar a cara e me respeitar. Na época, falei para a minha mãe; então, no outro dia, a minha mãe foi para a porta do colégio esperar ele, mas nunca mais ele apareceu por lá (Entrevista com Cacto, dez. 2019).

As jovens participantes da pesquisa denunciaram situações de submissão que parecem se repetir. Todavia, fica evidente nas vozes das colaboradoras desta pesquisa como percebem as assimetrias sociais e se opõem a estas. Essas desigualdades são fruto do modo como as diferenças sociais e as distinções de gênero, raça e classe são vividas.

### **3. Considerações finais**

Os resultados encontrados na pesquisa mostraram uma presença maior de homens em relação ao índice de mulheres nas classes da EJA. Esse dado se difere das outras etapas da educação, nas quais, a partir do Ensino Médio, as mulheres são as que mais permanecem nos estudos. O índice de mulheres negras na referida modalidade de ensino se sobrepõe ao número de mulheres brancas e/ou amarelas. Então, não são quaisquer jovens mulheres que estão

inseridas no campo da EJA: são jovens mulheres negras, trabalhadoras, sertanejas, nordestinas, mães ou não, pobres etc.

Os sujeitos inseridos na referida modalidade de ensino são os mais diversos possíveis. Pensar a identidade das sujeitas na Educação de Jovens e Adultos nesse contexto é pensar principalmente sobre as diferenças culturais, sem homogeneizá-las. Contudo, as relações marcadas pelo gênero se fazem presentes nos discursos das jovens mulheres matriculadas na EJA como algo que perpassa seus contextos e suas experiências cotidianas. Suas falas revelam limites e tensões que atravessam os cotidianos de jovens cerceadas por namorados, mães e/ou maridos. São vítimas de racismo e de abuso; estão submetidas ao emprego informal e a condições salariais insuficientes e inadequadas. Fica evidente também que os desafios nas relações de gênero e no mundo do trabalho fazem parte do cotidiano das jovens e que as tarefas domésticas se tornam um marcador que atua nas diferenças e nas desigualdades para elas.

As relações de poder estão imbricadas nas trajetórias de vida das jovens pesquisadas que são submetidas cotidianamente às decisões ora do companheiro, ora da mãe e/ou sogra, ora da própria instituição escolar. As entrevistas revelam muitos exemplos de como as jovens mulheres matriculadas na EJA, no Alto Sertão da Bahia, confrontam as posições subalternas a que são relegadas desde a infância, perpassando pela adolescência e permanecendo na juventude. São muitos os desafios apresentados nas trajetórias dessas jovens envolvendo a família, a escola, o trabalho, o casamento, a gravidez na adolescência, a violência, entre outros tantos contextos de seu cotidiano.

É importante destacar que possibilidades de mudanças se inserem no horizonte quando as jovens mulheres estabelecem escapes diante do que seria determinado e/ou esperado pela sociedade, como a possibilidade de escolha de mudar de emprego, de frequentar a escola, de adiar ou não desejar o casamento ou filhos, por exemplo. Para essas jovens, a luta pela igualdade de gênero é necessária; e, dentro das suas possibilidades, elas têm se envolvido nesse processo.

As colaboradoras da pesquisa, ainda que apresentem muitas semelhanças, como a cor/etnia, a classe social, o estudo no II segmento do Ensino Fundamental na modalidade EJA, diferem-se entre si. A experiência de ser mãe ainda na adolescência, a convivência com a família e as relações de poder que permeiam a trajetória das jovens pesquisadas também são distintas entre elas. Entretanto, a conquista da independência financeira, do emprego com salário e da casa própria parecem constar nos projetos para o futuro de quase todas as jovens pesquisadas.

Considerando suas condições enquanto jovens mulheres estudantes da EJA, nordestinas, sertanejas, pobres, negras, trabalhadoras do mercado

informal, mães, em alguns dos casos, não é possível observar em seus discursos lamentações pelas experiências de sofrimento vividas por elas. Na maioria das vezes, as vozes coletivas dessas jovens clamam por uma sociedade de igualdade de direitos no que se refere ao gênero, à etnia, à classe, ao território e à geração, pois são vítimas de uma sociedade machista, patriarcal, branca, racista, discriminatória, embasada em valores eurocêntricos.

A pesquisa chama a atenção para a necessidade de estudos que compreendam melhor as trajetórias, as demandas e as formas de viver de jovens mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos. Finalmente, frisamos que deve haver um foco do governo para a criação de políticas públicas que contemplem as especificidades das jovens mulheres sertanejas. Além disso, propomos a inclusão interseccionalizada da categoria *gênero* na Educação de Jovens e Adultos, no Alto Sertão da Bahia.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 31, p. 165-181, jan./jun. 2011.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Gênero e violência contra a mulher: o perigoso jogo de poder e dominação. *Psicol. Am. Lat.*, São Paulo, n. 14, out. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2008000300012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 1º mar. 2020.

BRASIL. *Lei Complementar nº 150, de 1º de junho de 2015*. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico; altera as Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, n. 8.213, de 24 de julho de 1991, e nº 11.196, de 21 de novembro de 2005; revoga o inciso I do art. 3º da Lei nº 8.009, de 29 de março de 1990, o art. 36 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, a Lei nº 5.859, de 11 de dezembro de 1972, e o inciso VII do art. 12 da Lei nº 9.250, de 26 de dezembro 1995; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: <http://portal.esocial.gov.br/empregador-domestico/direitos-do-trabalhador-domestico>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.112, de 30 de março de 2015*. Altera os itens 1º e 2º do art. 52 da Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, para permitir à mulher, em igualdade de condições, proceder ao registro de nascimento do filho. Brasília, DF: Presidência da República, 2015b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13112.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13112.htm). Acesso em: 1º jun. 2019.

CYRINO, Rafaela. Trabalho, temporalidade e representações sociais de gênero: uma análise da articulação entre trabalho doméstico e assalariado. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 66-92, jan./jun. 2009.

DAVIS, Angela. *Mulher, raça e classe*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

GONÇALVES, Andréa Lisly. *História e gênero*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HIGA, Flávio da Costa. Assédio sexual no trabalho e discriminação de gênero: duas faces da mesma moeda? *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 484-515, maio/ago. 2016.

JESUS, Carla Simone Barbosa de; BARBOSA, Robson de Jesus Silva. Trabalho feminino x nível de escolaridade: uma análise sobre a influência da educação para a inserção da mulher no mundo do trabalho. *Revista Ártemis*, João Pessoa, v. XXI, p. 131-146, jan./jul. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PRATES, Angela Maria Moura Costa; LOPES, Dienifer Aparecida. O enlace entre gênero, etnia e classe social. *Revista Gênero*, Niterói, v. 20, n. 2, p. 275-299, 2020.

SILVA, Maria Aparecida. *Trajétórias de mulheres negras ativistas*. Curitiba: Appris, 2017.

WAGNER, Adriana; PREDEBON, Juliana; MOSMANN, Clarisse; VERZA, Fabiana. Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, DF, v. 21, n. 2, p. 181-186, maio/ago. 2005.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# OLHAI OS ADULTOS NO CAMPUS: um chamado ao ensino superior brasileiro

Geovania Lúcia dos Santos  
Leôncio José Gomes Soares

---

*Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mas os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado (FREIRE, 2015, p. 66).*

## Introdução

O texto aqui apresentado contempla dois temas usualmente pouco relacionados em estudos no campo educacional, a saber, ensino superior – ES – e estudantes adultos. Se, no referente ao primeiro tema, pode-se afirmar que abundam estudos voltados ao conhecimento e compreensão de uma miríade de questões a ele atinentes, quando se considera o segundo tema, constata-se a ausência de estudos voltados ao conhecimento e à compreensão do modo com o qual pessoas se fazem estudantes na fase adulta da vida, vivenciando, tardiamente, processos de estudos formais, em geral, e de nível superior, especificamente.

Certamente, a permanência da concepção do ensino superior como tempo-espço de formação de e para jovens contribui de forma significativa para eclipsar o reconhecimento de que haja um ponto de convergência entre estes dois temas. Conforme argumentado por Boaventura Souza Santos (1999), em face da aparente perenidade dos objetivos da universidade erigida em 1520 – produção da alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites –, a imposição, à instituição, de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e de qualificação da força de trabalho no processo de desenvolvimento industrial, a partir dos anos de 1970, inaugurou-se uma profunda contradição no fazer universitário, da qual se originou a resignificação que assistimos, atualmente, da chamada formação de nível superior ou terciário.

Dentre os fatores pelos quais essa resignificação tem se dado, destaca-se a diversificação institucional e programática que ensejaram, no caso brasileiro, a chamada Revolução nos Números de matrículas no ensino superior (PRA-TES; COLLARES, 2014), resultando em uma expressiva mudança no perfil do público que ascende a esse nível (NUNES, 2014). Comportando elementos que

vão da pertença socioeconômica à origem étnico-racial, essa mudança se opera, ainda, pela diversificação da faixa etária dos ingressantes, bem como pelos variados caminhos por eles percorridos na trajetória de escolarização progressiva.

Em paralelo às transformações internas aos sistemas ofertantes do nível superior, ocorreram importantes mudanças de ordem social, cultural, política e econômica nas formas de os indivíduos responderem às demandas que se lhes apresentam cotidianamente e que, no caso das pessoas adultas, implicam na configuração de renovadas formas de auto e heteroidentificação, das quais decorrem novos modos de ser e viver. Assim, o longo lapso temporal que compreende a adultez, cujos parâmetros etários, guardadas as devidas especificidades de cada sociedade, compreendem dos 25 aos 64 anos, passou a comportar diferentes ciclos que, diferentemente de serem vividos na temporalidade *Chronos* – marcada por etapas delimitadas e sequenciais – se desenrolam ao ritmo da temporalidade de *Kairós*, que tem no tempo da oportunidade a exata medida de circunstâncias apropriadas para quaisquer realizações (BOUTINET, 2010; SOUZA, 2010).

Em decorrência desse processo, atualmente, essa fase tende a ser experimentada como um movimento espiral que

[...] aponta para uma reconologização do curso da vida, deslocando realizações outrora percebidas como próprias e pertinentes a etapas específicas e tornando-as plenamente possíveis, plausíveis e mesmo necessárias em momentos e contextos diversos (SANTOS, 2019, p. 48).

Confrontando diretamente o mito do adulto que aponta, segundo Georges Lapassade (SOCZKA; LAPASSADE, 1977), para a “idéia fantasmática” de um acabamento do homem – traduzida no entendimento de o adulto ser aquele indivíduo que atingiu a maturidade a qual nada mais é necessário acrescentar –, assumir-se estudante, nessa fase da vida, apresenta-se, na atualidade, ora como imperativo, ora como oportunidade de realização de pessoal, corroborando a ideia, de base freiriana, da “[...] incompletude geradora da vocação ontológica que impele o homem no sentido do Ser Mais, assumindo o estar-sendo como forma de se fazer presença no e com o mundo” (SANTOS, 2019, p. 38).

Nesse contexto, o ingresso, a permanência e a conclusão da formação de nível superior, com a consequente aquisição do diploma, por pessoas adultas que perfazem, muitas vezes, desde a etapa fundamental da educação básica, uma trajetória de escolarização tardia, emergem como feitos significativos, sobretudo em face dos baixos percentuais de brasileiros que logram tal realização com trajetória e idade regulares.

A percepção de tal fenômeno levou à proposição e à realização de uma pesquisa de doutorado voltada, inicialmente, à compreensão dos retornos do

diploma para pessoas adultas com trajetória de escolarização tardia. Pretendia-se, a partir da formulação de tal objeto de investigação, produzir informações que evidenciam se os benefícios tradicionalmente associados à aquisição e às conversões do diploma se tornam acessíveis a pessoas com esse perfil.

O processo de aproximação dos sujeitos da pesquisa, associado aos estudos referentes à adultez na contemporaneidade impuseram um repensar dessa proposição inicial de modo que às conversões do diploma adquirido tardiamente por pessoas adultas egressas da EJA se associou o interesse pelo conhecimento e compreensão do modo como a formação superior é vivenciada nesse segmento. Assim redefinida, a pesquisa cujos resultados são parcialmente apresentados no presente texto foi realizada com o objetivo de conhecer os significados da vivência da formação superior e os sentidos da experiência decorrentes dessa mesma vivência.

Tomando-se, portanto, o estudante adulto como categoria empírico-analítica (MINAYO, 1994), a pesquisa resultou em muitos e importantes “achados”, dos quais se destaca, nos limites desse texto, a compreensão de que a lacuna apontada inicialmente em relação à temática de pessoas adultas no ensino superior, no âmbito das produções acadêmico-científicas, se faz presente, também, nos âmbitos prático, político e institucional do nível. A percepção dos modos como esse nível da educação formal acolhe e atende pessoas adultas que a ele ascendem derivada dessa compreensão, levou à conclusão de que, sobre esse segmento, incide uma *percepção invisibilizada* que se converte em *participação silenciada*.

Nos tópicos a seguir as questões aqui sumarizadas serão melhor desenvolvidas com o objetivo de conferir maior inteligibilidade a uma das recomendações que, ao final da pesquisa, assumiu a forma do apelo que intitula esse texto, qual seja, “olhai os adultos no campus”.

## **O ensino superior brasileiro como tempo-espaço de realização de aspirações adultas**

Vivemos um tempo de crescente presença e importância da educação de nível superior nas agendas política, econômica e educacional que resultam tanto do fortalecimento da associação entre o ensino superior – ES – e o desenvolvimento econômico quanto da ampliação da demanda social gerada pela emergência da chamada sociedade do conhecimento. Sendo um fenômeno verificável em quase todo o mundo (SAMPAIO, 2014), esse aumento da demanda e da importância da formação nesse nível adquirem maior expressão nas democracias liberais, nas quais o processo de efetivação dos direitos de cidadania tem levado à ampliação do escopo da noção de direitos inerentes à

condição de cidadão. Segundo Prates e Collares (2014), como desdobramento dessa dinâmica, o século XX foi palco da chamada Revolução dos Números no campo do ES; sendo tal expressão indicativa da forte tendência, observada tanto na Europa quanto nos EUA, de ampliação do acesso a esse nível. Disseminando-se para outras partes do mundo, a partir da metade do século, tal tendência resultou no crescimento, em mais de cem vezes, do público atendido na educação superior no mundo entre 1960 e 1995.

O Brasil tomou lugar nesse processo transitando, pelos novos padrões de atendimento no ES, da caracterização como sistema de elite para a consolidação de um sistema de massa, sob o protagonismo do setor privado – ainda que tenha havido ações de fomento à ampliação da rede pública federal. No que diz respeito ao público que ascendeu ao nível superior, registrou-se uma diversificação significativa do perfil que, se não pode ser tomada como indicativo de democratização, deve ser inteligida, no mínimo, como sugestiva de alterações positivas no panorama do campus brasileiro (RISTOFF, 2014).

Dentre os atributos que compõem os diferentes perfis que passaram a habitar os campi ao redor do mundo e no Brasil, destaca-se a faixa etária, posto que o ES se voltava prioritariamente ao atendimento da população na idade tida como regular para o nível; o que vem sofrendo considerável mudança, pois, em termos numéricos, a participação de pessoas acima da faixa etária expectada tem registrado um aumento considerável nas duas últimas décadas.

A título de ilustração, foram considerados dados apresentados por Nunes (2012) para os anos de 1999 e 2008 e dados da execução da política de ES no ano de 2017 (BRASIL, 2017). Da comparação entre os três períodos vê-se, pela matrícula, que o atendimento da população em idade regular para o nível foi da ordem de 62%, em 1999, sendo as demais matrículas (38%) ocupadas por pessoas com idade a partir dos 25 anos. Dez anos depois, em 2008, a participação daquele segundo segmento abarcou pouco mais de 45% do total dos matriculados, tendo atingido, no ano de 2017, um percentual bem próximo à metade das matrículas (48,2%).

Uma rápida atualização desses dados mostra a continuidade nessa tendência posto que, no ano de 2019, 50,74% das matrículas foram de pessoas com idade acima da antecipada, ficando as demais (49,84%) distribuídas entre pessoas com idade a partir dos 25 anos (BRASIL, 2019). Ressalta-se que, em que pese uma importante diferença no quantitativo, essa presença é uma realidade tanto em instituições da rede pública – nas quais as matrículas de pessoas com idade a partir de 25 anos corresponde a 38,0% – quanto em instituições da rede privada – que registraram 52,9% de matrículas nesse perfil, em 2019.

Considerando esse universo por faixa etária e ciclo de vida, tem-se que 59,91% pertenciam ao segmento jovem-adulto – 25 a 34 anos –; 26,47% ao grupo de adulto jovem – 35 a 44 anos –; 8,5% eram pessoas adultas de meia

idade – 45 a 54 anos –; enquanto 1,97% e 0,24% pertenciam aos grupos adulto maduro e idoso – 55 a 64 anos e a partir de 65 anos –, respectivamente.

A expressividade desses números não deixa dúvidas sobre o entendimento de que, entre brasileiros, a “[...] educação superior alimenta-se em grande parte com os graduados de longa data, estudantes com mais de 24 anos, excluídos da educação superior pelo seu elitismo histórico” (RISTOFF, 2014, p. 726). Curiosamente, contudo, conforme já ressaltado, quando se considera os âmbitos teórico, prático, político e institucional do ES, pouco se percebe de considerações sobre esse fenômeno.

Tal se dá, entende-se, pelo fato de, no Brasil, a pessoa adulta, quando na situação de estudante do ES, estar longe de ser vista e/ou tratada como “novo público”, não se prevendo quaisquer tipos de suportes para as suas especificidades. Ao contrário, conforme asseveram Maria Emília Prestes *et al.* (2013, p. 4), esse estudante é “[...] obrigado a percorrer a trajetória estabelecida pelo currículo normal, independentemente dos seus conhecimentos e vivências anteriores”.

Embora o paradigma da educação e mesmo sua ressignificação, sob o ideário da aprendizagem ao longo da vida, acenem para a pertinência e necessidade de as pessoas seguirem se educando e se formando permanentemente, no caso do ensino superior brasileiro, o fenômeno da presença dessas pessoas dista grandemente de tais orientações. Parafraseando Pedro Lourtie (2007, p. 105), pode-se mesmo afirmar que isso “[...] não tem nada a ver com a ALV”, uma vez que [as instituições que as acolhem] ignoram o desenvolvimento das potencialidades e das capacidades humanas como necessidade e direito de todos e de cada um, ao longo do decurso da vida; servindo, quando muito, para produzir e alimentar o “‘fantasma’ [...] de que o ES é para os jovens e que os mais velhos estão no ES ‘atrasados’, ou seja, porque lá não estiveram no tempo certo” (LOURTIE, p. 106).

Do reconhecimento dessa especificidade optou-se, nos limites da pesquisa que tem parte de seus resultados sistematizados no presente texto, pela utilização da expressão *estudantes tardios* para designar os sujeitos que dela participaram, dado o entendimento de terem vivenciado, no tempo e intervalo etário que lhes foi possível, a mesma formação a que não tiveram acesso no tempo e intervalo etário entendido como devido, em um processo de integração forçada, por assim dizer.

## Desenho da pesquisa

O entendimento, derivado dos estudos de Tristan McCowan (2015), de que a principal base argumentativa da defesa do direito à educação superior se assenta em seu valor não instrumental e, por outro lado, a compreensão de

que a busca pelo diploma, sobretudo nos tempos atuais, é movida, em grande medida, pela expectativa dos retornos econômicos individuais que o modelo meritocrático sinaliza para os detentores do diploma (BARBOSA, 2014), levaram ao reconhecimento da educação superior como uma política pública que incide em duas esferas distintas, porém complementares, potencialmente geradoras de ganhos privados e de externalidades positivas. Essa política é implementada por meio de uma ação educativa formal cuja vivência tem potencial de produzir, nos indivíduos, sentidos subjetivos particulares.

Dessas considerações resultou a opção por interpelar diretamente alguns sujeitos para perceberem, junto e com pessoas que adquiriram o diploma tardiamente e em continuidade a uma trajetória de escolarização tardia – adultos egressos da Educação de Jovens e Adultos –, as “formas pelas quais a escolarização é incorporada e traduzida em práticas e percepções sociais pelos indivíduos” (NEVES; ANHAIA, 2014, p. 371).

Para tanto, buscou-se conhecer, *a posteriori*, a vivência de cada um no ES, quando, ao assumir a identidade de estudante tardio, lhes foi possível experimentar, cotidianamente, essa condição, configurando, de forma singular, os sentidos dela derivados, de modo a apreender os possíveis retornos dessa vivência na pessoa – dimensão intrínseca. Na busca de sustentação para esse entendimento, adotou-se o conceito de vivência – *Erlebnis* –, tal como formulado na filosofia de Nietzsche e explorado por Jorge Luiz Viesenteiner (2014), para quem tal conceito ocupa um lugar privilegiado na concepção nietzschiana de homem, posto que, diferentemente do “animal de rebanho” no qual fora convertido na modernidade, o homem emerge, naquela teoria, como um animal ainda não determinado que se faz e se refaz continuamente nas e pelas suas vivências.

Conforme apontado por esse autor, em sua pré-história e na acepção nietzschiana, o conceito de *Erlebnis* implica três dimensões, a saber, a imediatez, a significabilidade pessoal e a incomensurabilidade (VIESENTEINER, 2013, p. 144):

*Erlebnis*, “sofrer na pele”, alude à presença imediata de alguém que vivencia algo efetivamente, bem como se refere ao caráter estritamente individual de toda vivência, representando, por isso, a significabilidade para aquele que vivencia. Toda vivência é sempre “minha” vivência exclusivamente individual, e isso significa “não apenas que eu sinto, mas também que eu incondicionalmente sinto”.

Definida como sendo o meio do cultivo do homem (VIESENTEINER, 2014), à vivência, nessa perspectiva, se atribui uma tripla significação que remete, a um só tempo, à relação imediata homem-mundo, para a

significabilidade do vivido no âmbito daquela existência e para o substrato não racional – por isso mesmo incomensurável – de seu conteúdo. No plano teórico, a *Erlebnis*, segundo Viesenteiner (2013), assume a forma de contra-conceito da razão, guardando vínculo estreito com a formulação nietzschiana de *Pathos*, posto que

O homem nunca possui consciência daquilo que vivencia, no instante mesmo em que está vivenciando, de modo que o conteúdo de uma vivência não se deixa instrumentalizar racionalmente, estando ele, portanto, inteiramente oculto ao homem. Só depois é possível sistematizar racional e conceitualmente aquilo que se vivenciou, conferindo-se inclusive um conceito ao que foi vivenciado. Estar imediatamente na vida quando algo acontece é, pois, estar patheticamente na vida (VIESENTEINER, 2010, p. 99).

Para proceder-se à configuração dos sentidos da vivência da formação superior, adotou-se a delimitação teórico-metodológica da subjetividade proposta, no âmbito da Psicologia Social, por Fernando González Rey (2012, p. 174), que se baseia no princípio de que “sem estudar o sujeito, e sem conhecê-lo em suas expressões autênticas e diferenciadas, é impossível produzir conhecimento social”. Tal opção foi pautada no fato de a categoria subjetividade, tal como proposta por ele, permitir refletir sobre a relação entre as diferentes formas de expressão do social e a produção de sentidos subjetivos. Tendo, portanto, no sujeito e nos sentidos do vivido que ele configura na realidade seu ponto nodal, essa macroteoria se funda no entendimento de que

O sujeito, em sua singularidade, é uma fonte de estudo excepcional para entender a qualidade de qualquer processo ou atividade humana, que escapa a qualquer tentativa de padronização. [...] o sujeito é capaz de trazer-nos elementos em uma dimensão de sentido singular que nos permite visualizar aspectos qualitativos que não são explicados em nenhuma das dimensões próprias daquilo que está sendo estudado e que ganham sua significação por suas consequências na produção de sentido do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 170).

Assim definida, essa delimitação teórico-metodológica possibilita promover a legitimação do singular como fonte do conhecimento, ressignificando a noção de teórico que deixa de equivaler a “fontes de saber preexistentes em relação ao processo de pesquisa”, e passa a dizer respeito aos “processos de construção intelectual que acompanham a pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 11).

Indicando compartilhar do entendimento do poeta Octávio Paz (1974, p. 116) de que “o sentido é aquilo que emitem as palavras e que está além

delas”; da percepção de base nietzschiana de que “toda vivência é, pois, *pathos* que só se torna pessimamente consciente – logo, imensamente simplificada por meio da linguagem – depois de um tempo de digestão” (VIESENTEINER, 2013, p. 151); e da preocupação de Ernst Bloch (2005) de que é preciso “[...] encontrar as formas verbais apropriadas do ainda-não-consciente que escapa e poderá ser reformado pela verbalização da experiência”, González Rey (2010, p. 116) afirmou que o sentido “[...] não aparece de forma direta na expressão intencional do sujeito, mas sim, indiretamente na qualidade da informação”.

Decorre daí a defesa, em sua formulação teórica, da centralidade das dinâmicas conversacionais na produção de conhecimento social, dado o reconhecimento de que elas facilitam a “expressão autêntica dos sujeitos estudados”. Nesse sentido, a atividade pensante, interpretativa e produtiva do pesquisador emerge como um importante exercício de produção teórica em que, mais do que a captura e posterior análise de respostas “[...] a estímulos padronizados de natureza diversa” (REY, 2010, p. 31-32), tradicionalmente utilizados nas ciências antropológicas, interessa a instauração, por ele, de um processo comunicativo fundado na importância da pessoa, que deve ser sobreposta a seus atos e às suas palavras.

A fundamentação da pesquisa em tais bases teórico-metodológicas elevou o processo de produção das informações de base empírica ao status de uma escuta ativa e metódica, sinalizando a “[...] disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular [...]”, fazendo o exercício de tentar “[...] adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda a uma categoria” (BOURDIEU, 2012, p. 695); visando “[...] conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem” (REY, 2010, p. 13).

Tomando esses referenciais teórico-metodológicos como base, optou-se pela criação de situações conversacionais por meio da realização de entrevistas individuais abertas, definidas, por Cecília Minayo e Antônio Costa (2018) como “forma privilegiada de interlocução na pesquisa social”, posto ser esse o procedimento pelo qual

[...] o investigador explica o propósito da conversa e, no decorrer da narrativa, vai entremeando perguntas a partir do que é dito pelo entrevistado, com o único objetivo de dar mais profundidade à reflexão. A ordem dos temas não obedece a uma sequência rígida, pois o intuito do pesquisador é acolher as relevâncias e ênfases que o entrevistado dá ao tema.

Do processo de reconstrução de si, pelos sujeitos, no trabalho de configuração dos sentidos da vivência da formação superior na realidade, realizado nas situações conversacionais, uma miríade de questões emergiu com forte potencial de se transformar em objetos de reflexão e estudos futuros, das quais se destaca o tema explorado neste texto, qual seja, o modo como o ES (não) “olha” para os adultos que acolhe e as implicações dessa “(in)visibilidade” na constituição subjetiva desses como estudantes e, por extensão, como indivíduos, conforme se discute a seguir.

### **Entre os sujeitos e os sentidos de suas vivências como estudantes, a constatação da inadequação do ensino superior brasileiro, tal como ora se apresenta, para pessoas adultas**

O perfil dos sujeitos junto e com os quais foram produzidas as informações empíricas da pesquisa impôs a necessidade de adoção de estratégias que tornaram possível a identificação e a localização de potenciais participantes, pois à dificuldade de encontrar pessoas adultas com dupla trajetória de educação tardia somou-se o agravante de as instituições de ES, via de regra, não possuírem registro detalhado do antecedente escolar de seus estudantes que permitissem saber da existência de egressos da EJA no público por elas atendido.

Para superar esses obstáculos, optou-se por buscar, dentre egressos do Projeto de Ensino Médio de EJA da Universidade Federal de Minas Gerais – PEMJA/UFMG–, pessoas que se encaixassem no perfil perseguido. Uma vez localizados os egressos dessa instituição e identificados os que deram continuidade aos estudos cursando e concluindo o ES, e, dentre esses, quem se dispunha a participar da pesquisa, chegou-se aos seis sujeitos indicados no quadro abaixo:

**Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa**

<b>Identidade de pesquisa</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade*</b>	<b>Raça/cor**</b>	<b>Curso</b>	<b>Ano</b>
Quina	F	50	Negra	Pedagogia - Licenciatura	2015
Muliana	F	51	Branca	Tecnólogo em <i>Marketing</i>	2013
Negramina	F	73	Negra	Serviço Social - Bacharelado	2014
Baru	M	53	Negra	Letras - Licenciatura	2007
Norântea	F	52	Negra	História - Licenciatura	2009
Chichá	F	47	Negra	Serviço Social - Bacharelado	2016

Nota: \*Idade no ano da diplomação – \*\*Autodeclaração. Fonte: Adaptado de Santos (2019).

Conforme se depreende dos dados acima apresentados, das pessoas pesquisadas, cinco eram do sexo feminino e uma do sexo masculino. No que

se refere à idade de conclusão do ES, o grupo era composto de uma pessoa idosa, com 69 anos, duas pessoas no grupo dos adultos jovens, situadas na faixa entre 35 e 44 anos, e três adultos de meia idade – entre 45 e 54 anos. No tocante à raça/cor, houve predomínio de pessoas autodeclaradas negras, havendo apenas um caso de autodeclaração como branca – Muliana.

Todos os participantes da pesquisa cursaram o ES em instituições privadas, de orientação vocacional, sendo cinco em centros universitários e apenas uma – Chichá – em universidade. A adesão a uma formação profissional de nível superior, por via dos cursos de tecnólogos, foi registrada em apenas um dos casos – Tecnólogo em Marketing –, ficando, os demais, distribuídos entre cursos de licenciatura plena – História (1); Pedagogia (1); e Letras (1) – e Bacharelado – Serviço Social (1).

O material produzido em conjunto com as pessoas participantes da pesquisa serviu de base para a elaboração de textos resultantes de uma análise sistemática de suas narrativas na qual, tentando ir além da simples leitura da transcrição das entrevistas, seu conteúdo foi examinado por meio da escuta atenta do que foi dito e da auscultação do subjacente a cada fala, de modo a *destecer*, desde as frases mais simples às expressões mais complexas, “[...] para descrever o que elas encerram [...] e do que e como são feitas” (PAZ, 1988, p. 24). Tal expediente mostrou-se necessário, dado o entendimento de que “certas realidades não podem ser enunciadas [...], ‘são aquilo que se manifesta na linguagem sem que a linguagem o enuncie’, elas são aquilo que a linguagem não diz e assim diz [...], [pois] aquilo que realmente se diz é aquilo que a linguagem cala” (PAZ, 1988, p. 24).

Dessa interpretação e da teorização das informações produzidas nas situações conversacionais realizadas por meio de entrevistas abertas (GONZÁLEZ REY, 2010), emergiram indícios dos sentidos gerados na vivência tardia da formação superior, dos quais parte significativa sugeriu o desconforto no qual tal vivência se deu. Da análise desses indícios, sobressaiu-se a constatação de que a ausência de um acolhimento adequado às suas especificidades, aliada à negligência institucional no tocante à satisfação de suas necessidades, resultou na exposição daquelas pessoas a um conjunto de situações, no mínimo, constrangedoras, reduzindo drasticamente as possibilidades de aquela experiência educativa adquirir a alta significabilidade que, conforme defendido por Tristan McCowan (2015), o direito à educação pressupõe.

No quadro abaixo, foram elencados os termos indiciários dos sentidos negativos gerados no decurso da formação superior, os quais foram enunciados pelos sujeitos participantes da pesquisa e recolhidos a partir do trabalho analítico realizado sobre as informações produzidas junto e com eles. Destaca-se, no tocante a esse conjunto de informações, o fato de elas terem sido fornecidas no contexto da narração detalhada de episódios que

tiveram como protagonistas docentes e/ou discentes de cuja ação resultou na produção dos sentidos configurados a partir do trabalho de interpretação do conteúdo das narrativas.

**Quadro 2 – Sentidos subjetivos da formação configurados na realidade – termos indicativos**

<b>Quina</b>	<b>Muliana</b>
Discriminada	Deslocada/explorada
Explorada	Constrangida/discriminada
Destratada- humilhada	Desqualificada
Retardada	Impaciente
Motivada	Chocada
Oprimida	Insatisfeita
<b>Negramina</b>	<b>Baru</b>
Deslocada	Humilhado/Envergonhado
Discriminada	Deslocado
Ressentida	Receoso
Desrespeitada	Desestimulado
<b>Norântea</b>	<b>Chichá</b>
Deslocada	Rejeitada/insegura/oprimida
Inferior	Segregada/discriminada/Deslocada/Desprezada
Incapaz	Humilhada/Injustiçada/Inferiorizada/Desafiada
	Intempestiva
	Frustrada
	Desconsolada/triste

Fonte: Santos (2019).

Destaca-se, a partir do inventário dos termos e expressões compilados no quadro acima, o fato de todos terem enfrentado dificuldades de adaptação ao ambiente da sala de aula, por serem ímpares entre os pares, em termos etários – e, por conseguinte, nas motivações e formas de ser e estar ali. No caso de Muliana, por exemplo, o desconforto gerado por saber-se adulta em um ambiente predominantemente jovem, sentido no primeiro dia de aula, a acompanhou por todo o curso, instaurando nela o desejo de dissimular sua presença fazendo-se invisível, conforme narrou:

Eu acho que, na faculdade, eu senti um certo deslocamento, porque eram pessoas muito... Era uma idade muito engessada, esses vinte e poucos anos. Teve uma vez que eu tive um constrangimento que tinha um moleque no corredor da faculdade procurando a sala dele, aí, ele falou assim: ‘a senhora dá aula nessa sala aqui?’ [...] Aquilo me deu um certo constrangimento. Eu nunca gostei de chegar atrasada na sala, para eu não passar por percebida, naquele impacto, né? Porque a porta é do lado da lousa, normalmente, então, eu gostava sempre de chegar antes para não ser [...] (SANTOS, 2019, n.p.).

No que tange ao modo de se ver e se sentir no ambiente da faculdade, Baru também sofreu certo estranhamento, ao constatar que era um ímpar entre os supostos pares, pois, segundo ele

Tinha poucos adultos acima de, por exemplo, trinta, quarenta anos. Às vezes, na sala de vinte e cinco alunos, trinta alunos, tinha lá quatro, e o restante, por exemplo, vinte anos, dezenove anos, filhos de pessoas mais, assim, de classe média, que tinham recurso diferenciado, né? Às vezes, eu tinha um pouco de vergonha por essa questão da idade, [mas] eu não parei para pensar assim: “ah, eu tenho tantos anos”, vim da EJA [...] Eu me focava. Embora a gente ficasse meio receoso do pessoal, o que esse pessoal está pensando, né? (SANTOS, 2019, n.p.).

Apesar de ter dito, em diferentes passagens, não ter se deixado afetar por ser na faculdade um adulto entre jovens, Baru seguiu divagando sobre a questão e apresentou o que, em seu entendimento, diminuiria a dificuldade de pessoas adultas de se assumirem como estudantes do ES: “devia até ter uma faculdade, uma universidade só para adultos. Já pensou nisso?”.

A constatação de ter havido negligência institucional para com aqueles estudantes veio do entendimento de que todos experimentaram, no cotidiano da sala de aula e/ou fora dela, situações em que discriminação racial, de gênero e/ou etária foram amalgamadas, dando forma a manifestações públicas explícitas e/ou dissimuladas de desrespeito e desprezo, as quais não tiveram quaisquer desdobramentos no plano institucional. Destaca-se, nesse sentido, o caso narrado por Quina. Tratou-se de uma ocasião em que uma professora a acusou, injustamente, de não ter feito uma leitura previamente recomendada, expondo-a diante da classe em uma demonstração explícita de desrespeito e desprezo:

Era um livro que a gente tinha que ler e, se não me engano, foi o da Pedagogia do Paulo Freire, e eu não tinha tempo, eu lia dentro do ônibus com problema de vista e tal, e aí eu não marcava. Normalmente a gente usa o marcador de texto e eu não marcava. Eu li para fazer o questionário lá em sala de aula e tal, trabalho digitado, fiz, entreguei para ela [...] e na hora que ela foi me atender, ela perguntou: “Você leu o livro?”. Aí eu mostrei para ela e falei: “Li”. Ela falou: “Por que não tem nada marcado aqui?”. Isso alto. Se ela me chamou para conversar, nós duas na mesa, é uma particularidade que, qualquer coisa, não precisava das outras ouvirem. Aí ela falou alto comigo. As meninas pararam de conversar e ficaram ouvindo. Aquilo eu fiquei muito constrangida, mas muito constrangida. Eu acho que mais constrangida por ser ela uma psicóloga. Então isso nunca deveria acontecer. Aí comecei a chorar, eu não sou de revidar, nada assim,

eu começo a chorar e levantei da mesa e só falei com ela: “A senhora está sendo desfavorável, a senhora está sendo sem ética de falar comigo, olha como é que a classe toda calou para ouvir a senhora me chamar atenção. A senhora me chamou à sua mesa para nós duas conversarmos”. Levantei da mesa e fui sentar no meu lugar, que eu sempre gostei de sentar no cantinho, e fui sentar no meu lugar chorando. As meninas vieram me acalmar, aquela coisa toda, e aí a aula acabou, ela saiu e ainda usou de ironia comigo na porta: “Está mais calma, Esther? Estamos de bem?”. Aí eu falei com ela: “Não, senhora. Não estou mais calma e nem estamos de bem”. Mas foi só isso. Depois conversei com ela. Ficamos um tempo sem conversar [dentro] de sala de aula. Conversei com ela, porque eu não gosto de ficar curtindo rancores e tal, aí conversamos depois e expliquei para ela a situação, ela falou: “Eu não tenho nada a ver com a sua situação. Você que veio até a faculdade para estudar”. Muito grosseira (SANTOS, 2019, n.p.).

Instigada a refletir sobre as possíveis razões que levaram a docente em questão a agir daquela maneira, apesar de Quina ter dito inicialmente não saber ao certo o que motivara atitude tão deselegante, sua fala deu vários indícios de que ela percebera exatamente do que se tratava, sem conseguir, contudo, transpor para as palavras o que notara porque sentira:

[Ela] era branca. Com outras [estudantes], de uma posição econômica melhor, ela tratava a pão de ló. Os porquês eu não sei. Talvez seja pelo fato de [ser] pessoas, alunas mais, assim, requintadas, entendeu? Talvez seja o fator socioeconômico. Eu acho que [...]. Como é que eu posso dizer? As meninas que ela tinha, tipo assim, muita proximidade, aquela coisa toda, eram meninas mais bonitas, digamos assim, entre aspas, bonitas, cabelo grande, aquelas coisas todas (SANTOS, 2019, n.p.).

Corroborando a assertiva do poeta Octávio Paz (1988, p. 116) de que “o sentido é aquilo que emitem as palavras e que está além delas [...]”, embora não tenha conseguido (d)enunciar o racismo, o elitismo, a gordofobia – tratava-se de uma mulher gorda – e o etarismo como motivadores da ação vexatória de que fora vítima, Quina afirmou que as outras “meninas” que recebiam mais atenção e bom tratamento de parte da professora “eram brancas, com certeza”.

Tendo também vivenciado uma situação na qual as discriminações étnica, racial e de gênero se amalgamaram, Negramina, ao contrário de Quina, publicizou, na sala de aula, a violência a que fora exposta pela ação de um jovem colega branco que se dava ao direito de debochar dela, “pelas suas costas”, sempre que ela se manifesta verbalmente. Sentindo-se frontalmente agredida pela atitude desrespeitosa do colega, a estudante, de pronto, reagiu, afirmando-se diante dele, do professor e da turma como alguém que estava ali por direito e opção, fazendo-lhe a seguinte interpelação:

Ô seu moleque, se sua mãe não te deu educação, eu vou te dar agora. Falei: ‘olha, que assistente social que você vai ser? Se você é preconceituoso, você não gosta de negro; idoso você não gosta também, por que você riu agora? Nós, assistentes sociais, o nosso público é esse! Então, o que você está fazendo aqui na sala, se você não gosta desse público?; vai procurar sua turma! [...] Se você me desmerece, por eu ser negra e estar no mesmo patamar que você, que tem a mesma origem minha, porém é branco, você está enganado, porque eu sou muito mais gente do que você!’ [...] Aí, quando terminou a aula, ele estava me esperando. Chorando, me pediu perdão... Eu falei: “não, não tem desculpa, não; você tem que mudar seu jeito de pensar em relação ao negro, em relação à pessoa idosa, porque nós somos gente como você” (SANTOS, 2019, n.p.).

Chichá, por sua vez, contou sobre uma situação vivenciada em sala de aula, na qual o desprezo que acreditava ser dirigido a ela e a outras colegas de mesmo perfil ficou evidente para si, confirmando sua impressão de que aquela instituição não estava acostumada a lidar com “gente de cor”. Na narrativa de um evento ocorrido com uma professora, em particular, quando da devolução de uma avaliação, na qual toda a turma obteve baixo desempenho, ela explicitou o que acreditava ser uma evidência de racismo institucional:

Ela [a professora] falou assim “olha, eu acho que eu nem exigi tanto assim no conteúdo. O que eu vejo aqui nessas provas é que o problema não está na minha disciplina. O problema está na trajetória de vocês, desde lá, do antigo primário, do fundamental. Essa é a dificuldade”. E aí ela falou assim: “porque eu não tenho como. Se eu refizer uma prova [...] só se eu refizer uma prova já dando a resposta para vocês, porque, se vocês não conseguiram fazer essa prova, vocês não vão conseguir fazer nenhuma outra” (SANTOS, 2019, n.p.).

Frente a um comentário tão desqualificante, Chichá conta que não se conteve:

Aí eu levantei e falei com ela assim: “olha, a senhora usou um discurso muito rebuscado, pisando em ovos, tentando achar as palavras para não dizer diretamente que o negro não tem competência para estar aqui e fazer a sua prova, porque, se a senhora olhar para a sala, a maioria que está aqui, neste momento, somos nós, negras, e a senhora só apresentou as provas de quem está aqui. [...] A senhora quis poupar as loirinhas, as branquinhas, aproveitando esse contexto propício que hoje só mulheres negras e mais velhas estão na sala. [...] Só que a senhora subestima a nossa inteligência. A senhora achou que dando essa volta toda e usando palavras rebuscadas, nós não teríamos capacidade de entender aonde a senhora

queria chegar, né? Que quem tem seus ancestrais com o pé na senzala, vai ser eternamente inferior, a senzala está arraigada em nós, não é isso que a senhora quis dizer? E, automaticamente, por virmos da senzala, a gente tem dificuldade de entendimento, de aprendizado, talvez, porque passamos muita fome nessa vida, a nossa condição, a nossa compreensão é limitada, mesmo com relação à compreensão de um branco, não é mesmo, professora?” (SANTOS, 2019, n.p.).

Embora tenha se sentido gravemente ofendida pelos comentários da professora em questão, Chichá, assim como Negramina e Quina, não fez uma representação formal contra ela, mas, conforme relatou

No final do curso, na minha última aula, eu a denunciei. Não dizendo o nome, mas tinha vários professores, era a aula da saudade, uma despedida, eu falei assim: “eu espero que as próximas turmas que vierem não sofram o que a gente sofreu. Ninguém reclamou, ninguém reivindicou, todo mundo engoliu, mas eu espero que a universidade tome alguma providência com relação a isso, porque a universidade soube disso, desde o primeiro momento, mas ficou abafando, colocando panos quentes. E não é possível mais se conviver com esse tipo de pessoa, porque as pessoas não são feitas por títulos, antes de tudo, elas são feitas de carne e osso. E o mesmo sangue que corre na veia de um negro, corre na do branco. Não existe sangue azul. Não existe sangue nobre. A nobreza está na cabeça das pessoas” (SANTOS, 2019, n.p.).

A inadequação daquele tempo-espço de estudo e formação para os sujeitos entrevistados se fez evidente, inclusive, na negação da possibilidade de Chichá fruir o prazer da conquista da conclusão do curso, experimentando, tal como todo acadêmico concluinte, o ritual da diplomação. Conforme ela mesma narrara:

Eu não quis colar [grau]; eu não tinha uma afinidade muito grande com a minha turma. E a minha turma era muito, assim [...] ela segregava demais. As meninas brancas eram as meninas que tomavam a frente de tudo. Então, quando foi fazer a comissão de formatura, a comissão de formatura foi composta só por meninas brancas. [...] As coisas eram da forma que elas escolhiam. [...] E, assim, fiquei mais desencantada, porque minha mãe não queria ir, com vergonha de usar uma cadeira de rodas. A gente já tinha combinado que a gente ia pedir uma cadeira de rodas no asilo, emprestada, para ela ir. Meu pai, eu estava pensando se ele iria, porque ele já não ouve muito bem e ele fica muito perturbado com muita gente. Mas eu queria muito que eles estivessem, era as pessoas que eu mais queria que estivessem, meus pais e meu namorado. E uma tia, essa minha tia não

poderia ir pelas dificuldades também, pela idade e tal, aí eu falei: “sabe de uma coisa? [...]” E aí eu decidi não ir, não fazer (SANTOS, 2019, n.p.).

Apesar da gravidade das situações aqui destacadas e do visível impacto negativo delas na configuração, *a posteriori* e em interação com a pesquisadora, dos sentidos subjetivos da vivência da formação de nível superior tardia, em nenhum desses e de outros casos relatados nas situações conversacionais, os sujeitos puderam contar com quaisquer suportes institucionais que lhes amparasse na superação das dificuldades e/ou na reparação os danos morais sofridos; ficando por sua própria conta e risco o trabalho de adaptação, superação e sobrevivência naquele mundo que insistia em lhes revelar que ali não era o seu lugar.

Tal constatação pôs em destaque a questão das condições com que os nomeados estudantes não tradicionais têm sido acolhidos no ES, chamando atenção para a necessidade de conhecer se e, em caso positivo, como as instituições que os recebem têm enfrentado a questão da garantia de igualdade de condições para todos os que nelas se inserem, com base no respeito à dignidade da pessoa humana e da ética, entendidas como base de toda e qualquer ação educativa.

Como se depreende dos trechos acima apresentados, bem como dos termos que apontam para os sentidos negativos derivados da experiência vivenciada por esses sujeitos – sistematizados no Quadro 2 –, a invisibilidade consistiu na situação mediadora, por excelência, das relações intersubjetivas estabelecidas entre eles e parte dos demais com quem compartilharam a vivência da formação tardia.

A adoção do conceito de invisibilidade aqui vem carregada da complexidade que o termo mesmo encerra, sendo indicativo do não reconhecimento recíproco, uma vez que há um “outro” que efetivamente existe e se propõe a ver, mas não logra sucesso nesse sentido; assim como desvela o mecanismo pelo qual esse “outro, quando visto, o é negativamente, pela desqualificação e desprezo. Em complementação, o conceito ajuda, ainda, a circunscrever, teoricamente, situações nas quais esse “outro”, ciente dos sentimentos negativos que sua existência gera, assume permitir-se a autoinvisibilização, passando da invisibilidade sofrida para a invisibilidade desejada, visando ser e estar ali, mantendo-se, porém, na condição de despercebido (TOMÁS, 2012; HONNET, 2009).

Com relação a essa última forma de percepção do modo como a circunstância de invisibilidade se instaurou nos casos estudados, é importante destacar que, diferentemente de ser inteligida, apenas, como uma atitude defensiva em face do reconhecimento de não ter valor positivo para outrem (TOMÁS, 2012), a autoinvisibilização “[...] denota não um modo de ser alienado, mas, ao contrário, o agir de um sujeito que, sabendo-se oprimido, e compreendendo os

mecanismos e processos de opressão que sobre ele incidem, se põe ativamente na luta pela emancipação de si” (SANTOS, 2019, p. 118).

Independentemente do modo como a situação de invisibilidade se con-  
substanciou na trajetória da formação de nível superior tardia dos sujeitos  
participantes da pesquisa, é mister ratificar o entendimento de tratar-se, no  
mínimo, de uma forma pela qual se continua negando a quem não usufruiu  
do direito à educação em sua forma plena, no chamado tempo certo, a possi-  
bilidade de fazê-lo, vivenciando uma experiência educativa altamente signifi-  
cativa, mesmo quando sua chegada ao nível aspirado se fez à própria custa  
e após a superação de um sem número de percalços que se antepuseram em  
seus percursos escolares e de vida (SANTOS, 2001).

Reconhecer essa presença, compreender esse fenômeno e criar subsí-  
dios para o enfrentamento aos problemas que ele encerra consiste, pois, em  
uma questão relevante, dado ser largamente reconhecido que essas formas  
de agressão/exclusão cotidianas que se dão *na* instituição podem acabar por  
excluir, definitivamente, os vitimados *da* instituição, sob o argumento de  
sua incapacidade e inadequação para permanecer ali (BOURDIEU, 2012b).  
No caso dos sujeitos pesquisados, tal fato não se concretizou, pois cada qual  
administrou subjetiva e resilientemente a violência sofrida de modo a não  
deixar que eventos dessa natureza lhe tirassem o direito que sabiam ter de  
permanecer ali e o prazer que isso lhes proporcionaram.

Longe de mitigar a gravidade dos efeitos dessa forma de (não) ver e,  
por conseguinte, (não) tratar a questão da presença da pessoa adulta entre  
os estudantes de nível superior, o reconhecimento de que os sujeitos que  
participaram da pesquisa perseveraram e adquiriram o tão sonhado diploma  
enseja a realização de estudos de maior escala que permitam compreender  
como pessoas adultas têm vivenciado a educação superior, os quais devem ser  
acompanhados de ações voltadas à criação de condições adequadas para que  
todos e cada um tenha, nessa vivência, a oportunidade de não só de adquirir um  
diploma no tempo que as condições sociais em que vivem lhes permite mas,  
sobretudo, de ter, na mesma condição/circunstância, a alta significabilidade  
que a imaginada superioridade dessa formação anuncia e que, pelo que se  
pôde concluir com a pesquisa, não necessariamente é disponível e acessível  
para todas as pessoas que tem o (ainda) privilégio de vivenciá-la.

## Considerações finais

No processo de desenvolvimento da pesquisa cujos resultados parciais são  
aqui apresentados, impôs-se a necessidade de refletir acerca do que significa  
ser adulto, dada a centralidade dessa categoria para a realização dos objetivos  
propostos. Para tanto, partiu-se da problematização da definição genérica, por

assim dizer, que define adulto como sendo “1. Pessoa que chegou ao pleno amadurecimento e encontra-se entre a adolescência e a velhice [...] / 2. Que completou o seu pleno desenvolvimento [...]” (ADULTO, 2017), posto ver, nela, um dos expedientes pelos quais a classe dominante – opressora – opera sadicamente sobre os dominados – oprimidos – condenando-os à “[...] uma ‘morte em vida’ [que] é exatamente a vida proibida de ser vida” (FREIRE, 2015, p. 233).

O fato de a investigação lançar luz sobre o imbricamento das trajetórias de escolarização, formação e vida de pessoas que, apesar da – e, por vezes, até em função da – idade, assumem-se como estudantes tardios, evidenciou que elas não cabem nessa noção de maturidade que pressupõe um acabamento ao qual nada se pode acrescentar. Diferentemente de se apresentar como o ser determinado a tomar seu lugar na estrutura de uma sociedade dada, permitindo que o projeto necrófilo da consciência opressora lhes roube “[...] a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar [...]” (FREIRE, 2015, p. 65), as cinco mulheres e o homem junto e com quem se produziu as informações empíricas da pesquisa, revelaram viver deslocando-se permanentemente em um processo de transformação ininterrupta, que consiste, em última instância, na sua própria condição de humanidade.

Em uma evidente recusa à ideia de acabamento do adulto para si, tendo na indeterminação sua característica básica, essas pessoas mostraram-se conscientes de serem portadoras da marca da incompletude e, como seres históricos, buscaram, na reivindicação do direito à educação, dar curso à realização de seu *estar-sendo* vocacionado para o *Ser Mais*.

Assim procedendo, elas mostraram compreender a capacidade da educação de mobilizar a potência biofílica do humano que, segundo Paulo Freire (2015), alimenta-se do amor à vida, libertando o homem da opressão por meio do desenvolvimento de consciência crítica do mundo, de si no mundo e do (re)conhecimento da sua capacidade e potencialidade de assumir um agir transformador desse mesmo mundo. Contudo, é mister ressaltar,

Não se trata, decerto, de qualquer educação, como o próprio autor fez questão de frisar. Trata-se, ao contrário, de uma educação intencionalmente orientada no sentido da formação do humano, politicamente comprometida com a superação da condição de opressão que impede homens e mulheres de realizar sua vocação ontológica. Trata-se enfim, de uma práxis educativa direcionada a fazer germinar condições para superação da opressão, ética e humanamente calcada no testemunho dos que empaticamente se alinham às massas, coirmanando-se com elas para o enfrentamento à opressão (SANTOS, 2020, p. 144).

Pelo que se pôde concluir com a realização da pesquisa, o percurso formativo de Quina, Muliana, Negramina, Baru, Norântea e Chichá distou

grandemente desse ideal. Felizmente, apesar das muitas situações nas quais o projeto necrofilico se interpôs, por meio de suas mais variadas formas de manifestação, essas pessoas se mantiveram firmes em seu propósito de “[...] adicionar mais vida aos anos, e não, simplesmente, mais anos à vida” (RAPOSO; GÜTNER, 2008, p. 130), resultando no sucesso na realização do objetivo de aquisição do diploma, ainda que tardiamente.

Isso posto, ao apresentar as considerações finais deste texto, faz-se necessária uma ressalva: a escuta da narrativa dos sujeitos entrevistados revelou histórias de grande riqueza nas quais, em paralelo aos problemas e dificuldades decorrentes do fazer-se estudante adulto de nível superior tardiamente, emergiram conquistas, prazeres e satisfações de diferentes ordens que merecem ser – e serão – apresentadas analiticamente em escritos posteriores.

Assim, as histórias e realizações dos sujeitos que participaram da pesquisa, em seu percurso de formação superior, não se limitaram aos aspectos apresentados e discutidos no presente texto. Há, ainda, muito o que se trazer ao conhecimento dos interessados a respeito do tema acerca destas trajetórias e não o ter feito se deveu tanto à limitação que uma escrita dessa natureza impõe quanto à opção de buscar, por meio da seleção dos aspectos aqui discutidos, sensibilizar os leitores para a complexidade encerrada no binômio presença efetiva/participação invisibilizada da pessoa adulta no ensino superior.

Resultado de um “trocadilho” com o título de um clássico da literatura brasileira, a adoção da expressão “olhai os adultos no campus” como título desse texto se fez na intenção de lançar luz sobre a necessidade de se tomar a categoria estudante adulto como base para a proposição e o desenvolvimento de estudos que permitam (re)conhecer esse segmento específico que ascende ao ensino superior, de modo a ampliar o conhecimento sobre a forma como essas pessoas são nele acolhidas e dele se servem.

Ao par do desenvolvimento de tais estudos, faz-se necessário e urgente, no plano político educacional, atentar para a adoção de medidas que, no mínimo, reduzam o desconforto gerado pelo sentimento de não pertença àquele tempo-espço de formação que foi identificado na pesquisa e que provavelmente afeta, em diferentes medidas, os estudantes “fora de faixa etária” no nível superior, reverberando, por fim, em todos os estudantes com os quais eles compartilham a vivência dessa formação.

No tocante à gestão das instituições de ensino superior, por outro lado, faz-se necessária a criação imediata de canais de diálogo, bem como também a escuta atenta desses estudantes, escuta essa articulada à adoção de medidas que coibam quaisquer formas de discriminação e desrespeito à sua pessoa, quer sejam movidas por pares – estudantes que com eles compartilham a aventura do conhecimento – quer seja, principalmente, por docentes que têm por ofício e obrigação mediar a relação deles com o conhecimento, abrindo

portas para que os alunos desenvolvam, com êxito e prazer, as aprendizagens que compõem o cardápio da formação nesse nível.

Para tanto, entende-se que o caminho mais adequado seja a compreensão da educação – em todos os níveis – como um direito de todas as pessoas, independentemente da idade, do que deve resultar a formulação de ofertas de formação de nível superior, na perspectiva da educação ao longo da vida, de modo a que as pessoas adultas não mais ascendam ao nível como estudantes tardios, mas sim como pessoas que vivenciam, ao seu tempo e em conformidade com suas necessidades, expectativas, aspirações e especificidades, experiências educativas de alta significabilidade pessoal, social e profissional.

Olhar os adultos nos campi, reconhecê-los em suas especificidades e compreender tanto o que eles buscam nessa etapa da educação formal quanto o que essa educação pode e deve lhes proporcionar, consiste no caminho mais adequado para garantir que a vivência da educação formal adquira sentidos positivos e gere retornos significativos que incidam nas dimensões de indivíduo, de cidadão e de trabalhador que os constitui.

## REFERÊNCIAS

ADULTO. Dicionário Aulete Digital. 2017. Disponível em: <https://aulete.com.br/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. O ensino superior no Brasil: credencial, mérito e coronéis. In: ENSINO superior: expansão e democratização Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p. 19-50.

BARROS, Ricardo *et al.* Confusões em torno da noção de público: o caso da educação superior (provida por quem, para quem?). *Sinais Sociais*, Rio de Janeiro, SESC, v. 2, n. 5, p. 76-99, set./dez. 2007.

BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: UERJ: Contraponto, 2005. v. 1.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 693-732.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b. p. 481-486.

BOUTINET, Jean-Pierre. *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés-Editora, 2010.

BRASIL. MEC. *Sinopse estatística da educação superior 2017*. [on-line]. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. *Sinopse estatística da educação superior 2019*. [on-line]. Brasília: Inep, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

LOURTIE, Pedro. Novos públicos e novas oportunidades de certificação: ensino superior. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007. p. 105-114.

McCOWAN, Tristan. A base conceitual do direito universal à educação superior. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. esp., p. 155-182, 2015.

MINAYO, Maria Cecília (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília; COSTA, Antônio Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, v. 40, n. 40, 2018.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; ANHAIA, Bruna Cruz de. Políticas de inclusão social no ensino superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir da experiência em IES do Rio Grande do Sul. In: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira (org.). *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p. 371-402.

NUNES, Edson *et al.* *Regulação e ensino superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2014.

NUNES, Edson. Profissionalização precoce e escolhas estratégicas para a educação superior. In: OBSERVATÓRIO UNIVERSITÁRIO. *Educação superior no Brasil: estudos, debates e controvérsias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 165-224.

PAZ, Octavio. *O mono gramático*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

PRATES, Antônio Augusto Pereira; COLLARES, Ana Cristina Murta. *Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

PRESTES, Maria Emília *et al.* Educação e aprendizagens do adulto no espaço da universidade. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 208-223, jul./dez. 2013.

RAPOSO, Denise Maria dos Santos Paulinelli; GÜTHER, Isolda de Araújo. O ingresso na universidade após os 45 anos: um evento não-normativo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 1, p. 123-131, 2008.

REY, Fernando González. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

REY, Fernando González. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 43-55, 2014.

SANTOS, Boaventura Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. *Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de Educação de Jovens e Adultos de camadas populares*. 2001. Dissertação (Mestrado) – UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. *Educação superior ainda que tardia: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA*. 2019. Tese (Doutorado) – UFMG, Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. *Paulo Freire destruiu a educação? Revisionismos: a universidade esclarece*. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. p. 141-152.

SOCZKA, Luís.; LAPASSADE, George. O mito do adulto: entrevista com Georges Lapassade. *Análise Psicológica*, Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, v. 1, p. 13-22, 1977.

SOUZA, Filomena. *O que é ser adulto? A sociologia da adultez*. Porto: Memória Imaterial, 2010.

TOMÁS, Júlia. A invisibilidade social, uma construção teórica. In: COLÓQUIO Crise das socializações. Portugal: CECS – Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade – Universidade do Minho, abr. 2012.

VERÍSSIMO, Érico. *Olhai os lírios do campo*. Lisboa: Livros do Brasil, 1938.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. *Kriterion: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 141-155, 2013.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. O homem como uma somatória unitária de Erlebnis (vivência) em Nietzsche. *Filosofia e Educação*, v. 6, n. 1, p. 76-94, 2014.

# DIÁLOGO, DIFERENÇA E DESCONCERTO: como cultivar modos de viver mais democráticos em nossas experiências educativas na universidade?

*Elisa Sampaio de Faria  
Ana Maria R. Gomes*

---

Paulo Freire e Antonio Faúndez, no livro *A pedagogia da pergunta*, estão “em torno de uma mesa para ‘conversar’ um livro” e “fazem juntos um livro dialógico” (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985, p. 6). Freire afirma que o fato de estarem conversando não quer dizer que estejam fazendo algo menos rigoroso do que alguém que se fecha sozinho com os livros ou em um laboratório. “A vivacidade do discurso, a leveza da oralidade, a espontaneidade do diálogo, em si mesmos, não sacrificam em nada a seriedade da obra ou a sua necessária rigorosidade” (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985, p. 7). Faúndez concorda com Freire e acrescenta que fazer com que o trabalho intelectual seja um trabalho coletivo é romper com a acomodação intelectual. “O interessante do diálogo é que ele está carregado não só de intelectualidade, mas também de emoção, da própria vida” (FREIRE; FAÚNDEZ, p. 12).

Na tese *Confluências de axé nas instituições científicas: acontecimentos para pensar práticas de conhecimento*, Elisa Sampaio de Faria (2020) realizou o exercício de criar conexões transversais entre o mundo das ciências e o mundo dos terreiros de axé, dois mundos muito diferentes, povoados por emoção e vida. As conexões foram propostas para que os modos de viver relacionados aos terreiros de axé e às ciências pudessem, reciprocamente, provocar pensamentos sobre seus mundos e suas práticas, gerando desacomodação em nosso modo de pensar a prática das ciências. A trajetória dessa pesquisa se iniciou em cursos do programa Encontro de Saberes, ação que leva o nome de Formação Transversal em Saberes Tradicionais na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O Encontro de Saberes se originou a partir da reivindicação dos mestres e mestras dos saberes, artes e ofícios populares de estar presentes, com suas expressões culturais, na educação formal (CARVALHO, 2018). Para atender a essa reivindicação, o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior (INCT-I) criou o programa no formato de uma disciplina experimental na Universidade de Brasília em 2009. Expandindo-se transversalmente em universidades pelo continente latino-americano, o programa

convida mestras e mestres de povos indígenas, da matriz africana, ribeirinhos, raizeiros, entre outros, a realizar cursos sobre seus saberes ancestrais nas universidades (CARVALHO, 2018).

Nesse texto, vamos retomar a ideia de diálogo de Freire e aproximá-la da confluência entre o axé e as ciências articulada pela tese de Faria. Faremos isso como um exercício exploratório ao criar associações parciais entre cenas de campo com comunidades de terreiros de axé e narrativas de eventos que aconteceram em contextos acadêmicos, como a história do encontro entre Freire e bell hooks (HOOKS, 2019), trechos do livro dialogado de Freire e Faúndez (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985) e uma história de Helen Verran (2013) sobre o episódio de abertura de uma oficina que foi pensada para mostrar a cientistas ambientais como aborígenes Yolngu colocam fogo em suas terras. Criando conexões transversais entre narrativas e elaborações teóricas, para as quais convocaremos oportunamente outros autores, buscamos avançar nas explorações sobre as maneiras de imaginar diálogos dentro do nosso próprio coletivo de praticantes das ciências; e entre nosso coletivo e os muitos mundos diferentes do mundo das ciências.

Faúndez diz que, quando era professor de filosofia em uma universidade no Chile, ele era revolucionário em abstrato, não na vida cotidiana, e crê que a transformação começa justamente na revolução da vida cotidiana. bell hooks (2019) comenta que sempre se espanta quando as pessoas progressistas agem como se a crença de que nossa vida deve ser um exemplo vivo de nossa teoria fosse, de algum modo, uma posição moral ingênua. O diálogo de Freire e Faúndez (1985) é aqui retomado junto com bell hooks (2019) para pensar a respeito das afirmações intelectuais que são excelentes, mas que não transformam e que não se concretizam nas ações individuais ou coletivas.

Em tempos de autoritarismo, Freire pensa sobre a libertação e a prática pedagógica, que é também a sua prática. Diante de circunstâncias que não lhe permitiriam deixar de abordar questões vitais, bell hooks escreve sobre a sua prática como professora e a transgressão de fronteiras raciais, sexuais e de classe em uma educação multicultural. Isabelle Stengers entra nesse diálogo como a química e filósofa que pesquisa sobre as práticas dos cientistas – que também são suas – em encontros com práticas divergentes, tais como as da bruxa neopagã Starhawk. Bruno Latour é muito conhecido como um pesquisador que investiga e descreve a prática das ciências e as suas incidências em outros mundos. Márcio Goldman é um antropólogo estudioso das religiões afro-brasileiras que teoriza, a partir de dados da literatura científica e de campo, sobre a prática em seu próprio campo de pesquisa. Helen Verran é bioquímica e etnógrafa, mais conhecida pelo trabalho que produziu no livro *Science and an African logic* (VERRAN, 2001) a partir de uma autocrítica sobre sua longa experiência como formadora de professores de matemática

de comunidades Yorùbá na Nigéria. Assim como – e com – esses autores e autoras, nos propomos a pensar e dialogar sobre as nossas práticas.

À ideia da cena dialogal entre Freire e Faúndez, aproximamos comentários de Stengers registrados em uma entrevista concedida à Jamille Pinheiro Dias e outros pesquisadores brasileiros. Stengers menciona as ciências como uma das poucas práticas modernas “em que a inteligência das pessoas se faz por meio da relação com os colegas, isto é, por suas objeções” (PINHEIRO DIAS *et al.*, 2016, p. 159). No mesmo sentido, Latour descreve minuciosamente as maneiras como a retórica de um(a) pesquisador(a) se depara com a retórica de outras e outros e como cada praticante das ciências se associa a uma quantidade enorme de aliados e recursos (cf. LATOUR, 2011, p. 27-95). De fato, o trabalho nas ciências costuma ser coletivo. E, na prática, esse coletivo de aliados e recursos com quem os pesquisadores dialogam e se vinculam é profundamente heterogêneo.

Stengers, quando convidada por Ilya Prigogine para ser “filósofa residente” em seu laboratório de química na década de 1970, encantou-se pela forma coletiva de inteligência dos cientistas (PINHEIRO DIAS *et al.* 2016, p. 160). Porém, Stengers entende que muitas vezes os cientistas tratam “[...] aqueles que lhes fazem perguntas, talvez, como bem-intencionados, mas na verdade, objetivamente, como inimigos, como perigosos. E você percebe isso também na forma como eles se protegem” (PINHEIRO DIAS *et al.*, 2016, p. 160). Os comentários de Stengers sobre a reação dos cientistas diante daqueles que lhes fazem perguntas nos lembram das ponderações de Freire e Faúndez (1985) sobre o comportamento dos professores diante das perguntas dos estudantes. Freire diz que “a curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor” (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985, p. 23). Faúndez pondera que o professor é compreendido, pelos estudantes e por si mesmo, como aquele que detém a verdade. Portanto, o professor teria a autoridade para dizer o que é certo. Quando se apoia nessa posição de autoridade, ele pode limitar a curiosidade, o questionamento e a expressividade dos(as) estudantes, cerceando também a possibilidade de diálogo. De alguma forma, quando o exercício da pergunta é praticado com os estudantes, ele retoma e produz (ou poderia produzir-se) a prática que está no cerne da dinâmica de produção entre pares nas ciências, embora as posições e as hierarquias em campo sejam outras.

O diálogo de Freire e Faúndez aconteceu quando ambos estavam em exílio promovido pelo regime autoritário instaurado no Brasil e no Chile. Ambos afirmavam que a nossa capacidade coletiva de questionar, criticar, expressar, dialogar e fazer perguntas nos ambientes educativos era, muitas vezes, inibida pelo autoritarismo que cortava as nossas experiências educativas. Naquele tempo, havia o que Freire chamou de “castração da curiosidade” no ensino (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985, p. 24).

O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada! (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985, p. 24).

Retomamos o diálogo de Freire e Faúndez, porém o fazemos em um outro tempo. Mesmo que certos setores das universidades ainda resistam a se transformar pelas pessoas que se aventuraram a ingressar na academia nos tempos da sua democratização (STENGERS; DESPRET, 2020, cf. p. 13-19), as práticas democráticas avançaram nas universidades. Entretanto, estamos agora diante de uma forte ressurgência de comportamentos antidemocráticos e obscurantistas. Ao mesmo tempo em que a “vocalização democrática” das universidades é pressionada pelo imperativo mercadológico da economia do conhecimento (STENGERS; DESPRET, 2020, p. 28) e pelo desinvestimento nas ciências e na educação, o negacionismo que organiza a necropolítica nacional acua as ciências e seus praticantes (cf. LATOUR, 2020, p. 23-26). Esse retorno do autoritarismo, conduzido por “elites obscurantistas” (LATOUR, 2020, p. 23), nega compulsivamente todo conhecimento científico, ataca as universidades, trata a imprensa como algo não confiável, convida as pessoas a duvidar de fatos científicos cuidadosamente construídos e a acreditar em notícias evidentemente falsas.

## Perguntas e intenções

Freire e Faúndez retomam uma ideia fundante: “o início do conhecimento é perguntar” (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985, p. 24). Entretanto, os conhecimentos não se sustentam sozinhos. Os conhecimentos exigem vínculos com instituições, aliados, práticas e recursos que lhe atribuam uma vida pública e um trânsito entre mundos compartilhados (LATOUR, 2011). Tendo isso em vista, perguntamos: como fazer desse coletivo de praticante das ciências, do qual somos parte, um coletivo que pratica o diálogo em lugar de praticar a disputa pela autoridade do saber? Como criar maneiras para movimentar diálogos entre praticantes das ciências e não uma (supostamente legítima) disputa entre pares nas universidades? Quais são os(as) aliados(as) que nos fazem, como praticantes das ciências, aprender, criar e expandir as práticas e conhecimentos científicos de maneiras mais responsáveis, cuidadosas, atentas e para além das universidades? Como cultivar modos de viver mais democráticos com nossos(as) aliados(as) dentro e fora das ciências?

Reconhecidamente, a obra de Freire é uma inspiração para um movimento que provoca uma transformação no sentido da libertação e do exercício da democracia. Caracterizando o trabalho de Freire como uma “água viva”

que promove a libertação, bell hooks conta que quando estava sedenta, com a “carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do *status quo*” (hooks, 2005 p. 71), encontrou na obra dele um jeito de matar essa sede. Ela afirma que promover a libertação é uma dádiva tão poderosa do trabalho de Freire que o sexismo que ela identifica nos textos não importa mais do que a própria obra (hooks, 2005 p. 72). De fato, a autora afirma que se sentiu mais incluída em *Pedagogia do oprimido* do que nos primeiros livros da literatura feminista estadunidense. Os primeiros livros da literatura feminista nos Estados Unidos da América

[...] refletiam um certo tipo de sensibilidade burguesa branca, essas obras não tocaram profundamente muitas mulheres negras; não porque não reconhecêssemos as experiências que todas as mulheres partilham, mas porque esses pontos em comum eram mediados por diferenças profundas em nossas realidades, criadas pelas políticas de raça e classe social (hooks, 2005 p. 73).

No começo o movimento feminista não era um ambiente que acolhia bem a luta radical das mulheres negras para teorizar sobre sua subjetividade. [...] Só nos anos recentes apareceu nos EUA uma vertente de trabalho acadêmico que não vê a vida dos negros através de lentes burguesas, um trabalho acadêmico fundamentalmente radical que afirma que a experiência dos negros, das negras, pode com efeito nos dizer mais sobre a experiência das mulheres em geral que uma análise que enfoca primeiro, sobretudo e sempre as mulheres que moram em locais privilegiados (hooks, 2005, p. 75-76).

Stengers e Despret usam a expressão “memória ancestral” para se referir àquilo que Woolf, uma das precursoras da literatura feminista, fabricou em *Três Guinéus* quando chamou-se de “herdeira” das mulheres da elite, de quem nada era esperado além de ser dona de casa, esposa, mãe ou tia, mulheres que não poderiam nutrir qualquer esperança de ter uma profissão de reconhecimento público (STENGERS; DESPRET, 2020, p. 28). Chamar-se de herdeira dessas mulheres foi a fabricação de uma memória ancestral, a criação de um “nós” ao qual Woolf demandou força para resistir, para incitar pensamento e não ceder ao consenso e à amnésia. Woolf se situa em um momento de transição em que a educação das mulheres da elite estava em questão. Ela dizia às mulheres para hesitar e não se apressar em adentrar nas universidades. Woolf propõe às mulheres – que sempre pensaram nos mais diversos lugares onde viviam e que nunca pararam de pensar – que “devemos pensar” (em inglês, *think we must*) diante da seguinte questão: “o que é esta ‘civilização’ em que nós nos encontramos?” (WOOLF *apud* STENGERS; DESPRET, 2020, p. 28,

tradução nossa) Para Woolf, a entrada das mulheres nas academias científicas não as transformaria em um lugar em que se pode divergir.

A memória ancestral de Woolf, das mulheres de elite que só poderiam pensar em ser mães ou tias e a luta das mulheres negras e à margem da estrutura dominante de bell hooks não inclui muitas de nós que atualmente estamos nas universidades. Nós somos herdeiras de outras mulheres e entramos na universidade como se fosse “normal” e, até mesmo, esperado, tal como Stengers e Despret (2020), que devem à Puig de la Bellacasa a sua maneira de retomar esse “devemos pensar” proposto por Woolf. Stengers e Despret comentam que, para Bellacasa, essa proposição está endereçada às mulheres que trabalham na universidade com a intenção de transformá-la. Àquelas que entram na universidade “como mulheres”, recusando-se a separar as suas práticas de questões como “quem produz esse conhecimento” e “como esse conhecimento é produzido” (STENGERS; DESPRET, 2020, p. 29, tradução nossa). Mulheres que questionam o conhecimento que é apresentado como neutro, objetivo e como uma categoria não marcada e que ousam contestar aquilo que os cientistas argumentam se tratar de um conhecimento universal (STENGERS; DESPRET, 2020).

Retomamos esse “devemos pensar” à maneira de Bellacasa lembrando da potente crítica Freiriana sobre a desigualdade de classe que fez bell hooks sentir-se incluída. Lembramos também que à essa crítica bell hooks associa as questões do sexismo e a questão racial e cultural, que são introduzidas posteriormente no pensamento de Freire. Com essas memórias, reconhecemos que muitos setores das universidades ainda não aprenderam a se transformar pelas pessoas que nelas se aventuram por meio da abertura democrática e das ações afirmativas e, também, que há setores das academias que ainda se apresentam como um terreno cheio de armadilhas e impraticável para muitas pessoas (cf. STENGERS; DESPRET, 2020, p. 13-19 e 27-31).

## **Diálogo e objeções a “mundos em comum”**

Nessa seção, desenvolvemos brevemente o paradoxo entre o que poderia ser considerado uma herança do autoritarismo e o movimento do diálogo nas práticas de conhecimento, tais como se apresentam nas universidades. Iniciamos retomando a conversa de Freire e Faúndez, quando esse afirma que “nenhum de nós tem a verdade, ela se encontra no devir do diálogo; como dizia Hegel, ‘a verdadeira realidade é o devir’” (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985, p. 22). Nesse sentido, os autores propõem que o conhecimento se constrói no movimento do diálogo. Se um docente autoritário inibe a expressão de um estudante, limita também a sua própria curiosidade e a possibilidade de conhecer mais (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985). À problematização de Freire

e Faúndez (1985), adicionamos algumas considerações de Stengers sobre a prática dos cientistas (PINHEIRO DIAS *et al.*, 2016). Ela relembra a descrição que Thomas Kuhn faz das ciências paradigmáticas e a chama de prática “da galinha dos ovos de ouro”. A galinha dos ovos de ouro afirma:

Bem, não quero saber das aplicações, elas não me interessam em nada. Não me façam perguntas que possam me despertar e me fazer perder a minha criatividade. Quero mesmo é ficar com os meus colegas”. É isso ou “vou me matar” como cientista, e perder meus ovos de ouro (PINHEIRO DIAS *et al.*, 2016, p. 163).

Entretanto, Stengers destaca que a galinha dos ovos de ouro está interessada em conseguir financiamentos, publicações, patentes e a levar as suas conclusões para fora do laboratório. Mas a galinha dos ovos de ouro não está interessada em pensar com as contestações externas. Stengers assume a posição de que as possibilidades científicas têm que se deparar com todas as objeções relevantes no exterior dos laboratórios.

A capacidade daquilo que os cientistas criam no laboratório tem de resistir à objeção que constitui a própria racionalidade tão adorada por eles. Se eles quiserem expandir esse tipo de racionalidade, devem aceitar objeções de todas as pessoas afetadas pela inovação que produzirem em laboratório (PINHEIRO DIAS *et al.*, 2016, p. 163).

Portanto, se os praticantes das ciências quiserem que suas práticas e conhecimentos circulem entre um maior número de pessoas, eles precisam dialogar e escutar os questionamentos, as perguntas e as críticas de quem está no exterior das ciências, reconhecendo que isso pode trazer algo diferente e que eles podem aprender mais. Como afirma Faúndez (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985), somente dialogamos e aprendemos uns com os outros se aceitamos que a outra pessoa traz algo de diferente.

Nós só aprendemos se aceitamos que o diferente está no outro; do contrário, não há diálogo, por exemplo. O diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985, p. 19).

Tendo em vista uma perspectiva pluralista sobre as ciências, Goldman convida seus colegas antropólogos a

[...] substituírem completamente o julgamento pela aprendizagem, partindo, assim, de uma hipótese oposta, ou distinta, daquela dos “mundos

em comum”: a de que o valor do diálogo com outras formas de pensar e viver se deve apoiar justamente naquilo que estas têm de diferente (GOLDMAN, 2009, p. 119).

Goldman destaca que o diálogo está “evidentemente, longe de ser o avesso da ciência” (GOLDMAN, 2009, p. 118) e cita Stengers para situar a “aprendizagem” como condição de possibilidade do que denomina “ciências de campo”, que inclui sua prática como antropólogo (GOLDMAN, 2009, p. 118).

Esse diálogo aqui mencionado não se refere a uma interação trivial, quando, muitas das vezes, as pessoas falam, mas não se escutam ou não são escutadas. Nós falamos de algo parecido com o que Stengers se refere quando se lembra do tipo de diálogo que ela e Prigogine trataram em “*A nova aliança*” (PINHEIRO DIAS, 2016).

Estávamos falando de um diálogo muito especial, um diálogo poético, no qual o que importa é fabricar, elaborar as condições do diálogo. Não se tratava de um diálogo comum, mas de um diálogo de elaboração ativa. Desde o início, eu realmente quis que cada ciência encontrasse uma maneira própria de criar um diálogo com o qual todos quisessem aprender. Já estava claro que a ciência experimental não era o modelo a ser seguido. O objetivo é obter respostas relevantes, e não respostas forçadas, não em nome da ciência, nem de uma visão científica, mas por meio da criação de um vínculo (PINHEIRO DIAS *et al.*, 2016, p. 166).

Pensando em criar diálogos com o qual pudéssemos aprender juntas e juntos, Stengers fala em fazer uma pergunta “que viaje” (PINHEIRO DIAS *et al.*, 2016, p. 167):

Fazer uma pergunta que viaje tem a ver com uma forma de contraste positivo que eu chamo de divergência. Uma divergência não é uma discordância. Você diverge e ao mesmo tempo cria. Divergir é uma maneira de criar algo que tenha importância. Você cria a si mesmo e o que importa para você em processo divergente. Tentar entender a divergência e não descobrir a semelhança, nem generalizar: eis o ponto das questões genéricas, questões que devem suscitar divergências” (PINHEIRO DIAS *et al.*, 2016, p. 167).

Portanto, a noção de divergência apresentada por Stengers se refere a um contraste criativo.

Pensando a diferença como um contraste – o que não torna diferença um sinônimo de divergência – Latour diz que “quanto mais se aprende, mais diferenças existem” (LATOUR, 2008, p. 42). Ele comenta, ainda, que a diferença

se faz pelos vínculos (LATOURE, 2015). Isto é, cada ser se difere por aquilo a que se vincula. O vínculo designa aquilo que afeta e coloca cada ser em movimento (LATOURE, 2015, p. 143). Stengers (2005) traduz a noção Latouriana de vínculo como “o que faz as pessoas, incluindo todos nós, sentir e pensar, serem capazes ou tornarem-se capazes” (STENGERS, 2005, p. 191, tradução nossa).

Existem muitos tipos de vínculo. Existem muitos tipos de coisas que se vinculam, e a obtenção de conhecimento não é o único objetivo das práticas humanas. Você realmente aprende, mas você não aprende mais. Você ganha experiência, mas não se trata de dizer que você aprendeu mais sobre algo. Trata-se, sim, de uma transformação (PINHEIRO DIAS *et al.*, 2016, p. 166-167).

Stengers comenta que um problema pode acontecer quando alguns de nós, que se autodenominam “modernos”, confundem seus vínculos com obrigações universais para um mundo em comum (STENGERS, 2005, p. 191). Assim, sentem-se na posição da autoridade que deve julgar ou desqualificar as diferenças que lhes pareçam com ilusões ou com crenças que contestam um mundo em comum (STENGERS, 2005, p. 183). O julgamento é uma prática que tenta produzir a “mesmice” por meio da desqualificação das diferenças. Práticas essas que desqualificam a diferença, reduzindo-a à mesmice, aprisionando o ímpeto de invenções e de mudanças que podem advir de um forte encontro divergente (VERRAN, 2013, p. 144). Verran (2013) se questiona como dialogar sem produzir a mesmice (em inglês, *sameness*), destacando que essa questão se torna cada vez mais importante diante do movimento global de democratização das universidades.

Assim como estamos nos propondo a esse diálogo com Freire, Faúndez, hooks, Stengers, Goldman, Latour e Verran – que aqui reunimos – suas posições nos convidam, como praticantes das ciências, a dialogar com outras pessoas sem partir do pressuposto de que, habitando um mundo em comum, sabemos o que é “certo” e outras pessoas não poderiam trazer nada de diferente, interessante ou que possa nos importar. Essas reflexões nos convidam a criar modos de con-versar sem tentar produzir uma mesmice, sem nos protegermos atrás de uma posição de autoridade para manter um consenso, mas sim para pensarmos com as consequências de nossas práticas para aprender juntas e juntos.

### **Fazendo diferença com o *Kilombo Manzo***

A cena a seguir é apresentada a fim de mobilizar e potencializar a noção de diálogo na universidade. Os modos como Muiandê e Kidoialê utilizam

as perguntas para conduzir as suas aulas no “*Catar folhas*” são um exemplo emblemático da prática de outros representantes de comunidades de axé que participaram do curso. Esperamos que essa maneira diferente de cultivar um espaço aberto para a expressão de qualquer participante nas aulas possa perturbar e desestabilizar nossa maneira costumeira de pensar e viver o diálogo na universidade.

Muiandê reservou momentos para consultar a turma sobre suas dúvidas em todas as suas aulas no curso “*Catar folhas*”, em 2017 (diário de campo, 17 de out. de 2017). A mestra respondia às perguntas dirigidas a ela e, a partir desse movimento, provocava uma conversa com estudantes, professores(as) da rede estadual e professores(as) parceiros(as). Em uma de suas aulas, instalou-se um debate sobre reencarnação e ancestralidade no candomblé. Um professor de música da educação básica comentou que, para ele, ancestralidade e reencarnação são a mesma coisa. Mametu Muiandê contou que em sua casa não se fala em reencarnação, mas em ancestralidade (diário de campo, 17 out. 2017). Makota Kidoiale afirmou que, assim como reencarnação e ancestralidade não são sinônimos, São Jorge não é Ogum. Ogum foi chamado de São Jorge enquanto foi necessário. Hoje, valem-se da liberdade de dizer que cultuam Ogum. “Posso, vou, preciso dizer Ogum”. O professor de música repetiu, algumas vezes, que não entendia a diferença entre as duas coisas. A essa altura, o diálogo ficou um pouco estagnado. Uma professora parceira na realização do curso “*Catar folhas*” mediou a discussão dizendo que não se deve tentar convencer as mestras sobre a semelhança entre a reencarnação e a ancestralidade. A fala da professora parceira criou um instante de hesitação que permitiu que Muiandê e Kidoiale se colocassem diante da divergência e retomassem o movimento do diálogo entre os participantes.

Diante da professora parceira, do professor de música e de toda a turma reunida em roda na casa Xakriabá, no Jardim Mandala da Faculdade de Educação da UFMG, as mestras afirmaram que estava tudo bem. Muiandê e Kidoiale comentaram que ninguém está errado por falar o que pensa. A aula é o espaço para perguntar e para trocar conhecimentos. Kidoiale incentivou os estudantes a conversarem com outras pessoas sobre os costumes e conhecimentos no candomblé, uma vez que não se pode vê-lo como uma prática homogênea. Em cada uma das tradições do axé, há formas diferentes de expressar e vivenciar o saber e a tradição. Em cada casa, a diversidade, que para Kidoiale é a força do candomblé, se expressa. Kidoiale concluiu que “o candomblé opera como uma escola de política e de democracia na qual as pessoas que discordam vivem juntas” (diário de campo, 17 out. 2017).

## Paulo Freire e bell hooks se encontram

A seguir, é apresentada a história do encontro entre bell hooks e Paulo Freire na Universidade da Califórnia em Santa Cruz, contada pela própria autora com o objetivo de que essa narrativa também nos inspire a pensar, imaginar e transformar aspectos do nosso *ethos* de praticantes das ciências para cultivar o diálogo na universidade.

Há alguns anos, Paulo foi convidado a ir à Universidade de Santa Cruz, onde eu então estudava e dava aula. Veio fazer seminários com alunos e professores do Terceiro Mundo e dar uma palestra pública. Eu não tinha ouvido sequer um rumor de que ele estava vindo, embora muita gente soubesse o quanto o trabalho dele significava para mim. Então, acabei descobrindo que ele vinha, mas me disseram que todas as vagas para o seminário já estavam preenchidas. *Protestei*. No diálogo que se seguiu, me disseram que *eu não havia sido convidada para os encontros por medo de que, levantando críticas feministas, eu atrapalhasse a discussão de questões mais importantes*. Embora me tenham deixado participar quando alguém desistiu no último minuto, *meu peito já estava pesado com essa tentativa sexista de controlar minha voz, de controlar o encontro*. E isso, é claro, *criou uma guerra dentro de mim*, pois eu de fato queria interrogar Paulo Freire pessoalmente sobre o sexismo em sua obra. Então, com correria, eu tomei a iniciativa na reunião. *No mesmo instante em que certas pessoas falaram contra o fato de eu levantar essas questões e desvalorizaram sua importância, Paulo interveio para dizer que essas questões eram cruciais e as respondeu. Nesse momento eu realmente tive amor por ele, porque ele exemplificou com atos os princípios de sua obra*. Se ele tivesse tentado silenciar ou desvalorizar uma crítica feminista, muitas coisas teriam mudado para mim. E não era suficiente, para mim, que ele reconhecesse seu “sexismo”. Eu queria saber por que ele não tinha mudado esse aspecto de sua obra anterior, por que não tinha reagido a ele em seus escritos. Então, ele falou que se esforçaria mais para falar e escrever publicamente sobre essas questões – fato que ficou claro em sua obra posterior (hooks, 2005 p. 77-79, grifos nossos).

## Uma história de desconcerto entre cientistas e anciãos Yolngu na Austrália remota

Para construir uma base experiencial para suas considerações teóricas sobre como imaginar engajamentos entre praticantes de tradições de conhecimento díspares, Helen Verran conta uma história que aconteceu em uma oficina pensada para mostrar a cientistas ambientais como os aborígenes Yolngu

colocam fogo em suas terras (VERRAN, p. 141-143). A autora conta que os cientistas foram se encontrar com as anciãs e anciãos do clã aborígine Yolngu Ngaymil às margens arenosas de um pequeno rio em Wathawuy, localidade integrante da Área Indígena Protegida de Dhimurru (VERRAN, 2013).

Às margens do riacho, os aborígenes Yolngu mostravam aos cientistas ambientais seus protocolos e justificativas para queimar um pedaço de terra. Anciãos e anciãs tentavam fazer fogo com gravetos recolhidos de alguns arbustos secos e esparsos. Quando a mais velha das mulheres assumiu a tentativa, ela produziu chamas e incendiou a pilha de gravetos, para a grande satisfação de todos. Enquanto os gravetos queimavam, os cientistas respeitosa-mente fizeram suas perguntas. “Qual é o nome desta madeira?” “Você sempre usa a mesma madeira?” “Você pode me mostrar as plantas?” (VERRAN, 2013, p. 143, tradução nossa) Ao que um dos anciãos respondeu: “Chamamos isso de ‘arbusto de papel de areia’”. “As árvores são as mesmas. Uma é neta da outra – *märi/gutharra*. Isso significa que elas são a mesma, na verdade” (VERRAN, 2013, p. 143, tradução nossa). Houve um momento de silêncio profundo e constrangedor. O cientista a quem as respostas foram dirigidas ficou extremamente desconcertado com a afirmação de mesmice (em inglês, *sameness*) sobre as plantas que para ele eram evidentemente diferentes. A explicação peculiar de que a semelhança delas era a como a relação avô/neto aumentava seu desconforto. Verran cita o que o cientista escreveu sobre este momento:

Eu disse ao homem [que fez a demonstração] que não havia gravetos [pró- ximos]. Ele riu e me mostrou muitos gravetos adequados. Ele selecionou alguns galhos mortos de uma *Tarenna* e uma *Litsea*. Ele me disse que eles eram iguais. Eu disse que não era verdade e provei isso comparando os cheiros das folhas esmagadas de cada planta. As folhas de *Litsea* têm um cheiro pungente, enquanto as da *Tarenna* não tem nenhum cheiro; na verdade, *Litsea* tem folhas alternadas [e] *Tarenna* tem folhas opostas, e ambas pertencem a famílias botânicas muito diferentes. Ele disse que elas eram iguais no sentido de fazer gravetos, mas reconheceu que elas pareciam diferentes. Sugeri que eram como um homem e uma mulher, iguais, mas diferentes, e ele concordou com a analogia (VERRAN, 2013, p. 143, tradução nossa).

## **Diálogos transversais para situar a noção de desconcerto epistêmico**

Encontramos inspiração para aprender modos de conversar e fazer diferença na universidade com a cena da aula de Mametu Muiandê e Makota Kidoialê do *Kilombo Manzo*. Em todas as aulas, Muiandê e Kidoiale criaram

momentos para que os participantes expressassem suas hesitações. Prestando atenção nas perguntas que se manifestaram nos encontros, o diálogo foi de lá para cá e de cá para lá, deu voltas, circulou na sala de aula. Incentivando que cada um e cada uma se posicionasse nas aulas, as mestras divergiram do “movimento unilinear” (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985, p. 24) que costumeiramente se repete em nossas experiências educativas e fizeram de cada aula um encontro singular.

Encontramos a força de exemplos de transgressão no encontro de bell hooks com Paulo Freire. hooks contestou a inibição de sua expressão na universidade com seus colegas e, no seminário, Freire abriu o espaço para o diálogo e para a possibilidade de aprender com a crítica que ela lhe apresentava. Nesse sentido, o diálogo no evento com Freire também foi de lá para cá e de cá para lá. Como hooks observou, Freire praticou aquilo que ele descreve em suas teorias (hooks, 2005, p. 80). As contradições em relação ao sexismo no seu trabalho foram “abraçadas como parte do processo de aprendizado, parte daquilo que a pessoa luta para mudar – e essa luta, muitas vezes, leva tempo” (hooks, 2005 p. 80).

Embora localizadas em lugares tão diferentes como o seminário com Freire na universidade de Santa Cruz e o “*Catar Folhas*” na UFMG, as duas primeiras narrativas encenaram modos de propiciar o diálogo a partir do reconhecimento das divergências. Nem a aula de Muiandê e Kidoialê nem o seminário de Freire foram reduzidos a um monólogo ou a uma mesmice. Nas duas narrativas, os participantes não se apegaram a certezas. Muito pelo contrário. No “*Catar folhas*”, o professor de música colocou sua pergunta sobre a diferença entre ancestralidade e reencarnação para Muiandê e Kidoiale. No seminário com Freire, bell hooks contestou a questão do sexismo em textos do educador. Os participantes se aventuraram ao se expressar, questionar e divergir, mesmo sem saber o efeito que isso criaria no encontro. As duas participações geraram algum incômodo. No “*Catar folhas*”, foi a professora convidada quem expressou esse incômodo para o coletivo, questionando se deveríamos insistir naquela questão. No seminário com Freire, certos colegas de hooks objetaram que ela levantasse questões sobre o sexismo, dizendo que havia algo mais importante a ser discutido.

Os engajamentos na oficina em Wathawuy sucederam de maneira um pouco diferente. Houve um momento de “[...] estranheza coletiva sobre se as plantas seriam iguais ou diferentes” (VERRAN, 2013, p. 144). Verran sugere descrever esse momento de constrangimento coletivo como “desconcerto epistêmico” (VERRAN, 2013, p. 144). A autora explica que “desconcerto” se conecta com a sensação de incômodo enquanto “epistêmico” se refere ao conhecimento e a como explicamos o que é o conhecimento. A palavra “desconcerto”, quando adjetivada pelo termo “epistêmico”, se refere à sensação

de que uma explicação dada como certa é perturbada ou impactada, de modo que se começa a duvidar, passando-se a ter menos certeza. Essas sensações de incômodo são sensações desagradáveis ao corpo e esses constrangimentos estão associados ao momento do desconcerto epistêmico, quando se reconhece que existem maneiras divergentes de conceber, experimentar e categorizar o mundo. Entretanto, na oficina em Wathawuy, o momento de desconcerto epistêmico sobre se as plantas seriam iguais ou diferentes foi rapidamente superado quando o cientista sugeriu que as plantas eram como um homem e uma mulher, iguais, mas diferentes, e o ancião concordou (VERRAN, 2013).

Verran (2013) sugere que a analogia do cientista, que iguala as diferenças entre as plantas às diferenças entre um homem e uma mulher, denuncia a sua tolerância diante da diferença que contestava a sua presunção moderna de um mundo em comum. Verran afirma que precisamos ir além de produzir uma metáfora para pacificar o constrangimento coletivo que sentimos em momentos de desconcerto epistêmico. A produção da metáfora “aprisiona o ímpeto de invenção e mudança que pode advir de um encontro com a diferença nitidamente sentido” (VERRAN, 2013, p. 145). O argumento da autora é que precisamos encontrar maneiras de reconhecer esses momentos de embaraço e elaborá-los a partir dos nossos próprios, díspares e incomensuráveis recursos epistêmicos – isto é, conjuntos de conhecimentos situados em tradições de conhecimentos que podem ser muito diferentes –, aprendendo a valorizar a diferença, nos recusando a proceder com uma redução a uma categoria compartilhada e aceitando que não podemos estar comprometidos(as) com um mundo em comum.

No “*Catar folhas*”, um incômodo foi expressado pelo professor de música, que afirmou não entender a diferença entre a ancestralidade e a reencarnação. A professora parceira também anunciou seu incômodo diante do questionamento do professor de música, dirigido às autoridades Mаметu Muiandê e Makota Kidoialê. Esses incômodos podem ser associados a noção de desconcerto epistêmico. Verran descreve o desconcerto epistêmico como uma sensação que pode ser percebida de maneira corporal e, portanto, pessoal (VERRAN, 2013, p. 145). O desconcerto é uma sensação corporal, mas não diz respeito somente a indivíduos. O desconcerto epistêmico chama atenção para as tensões coletivas que envolvem “um encontro com a diferença nitidamente sentido” (VERRAN, 2013, p. 145). A experiência do desconcerto epistêmico não diz respeito apenas ao corpo, ao indivíduo e às suas responsabilidades. Ele “é uma expressão de nossos hábitos institucionais coletivos solidificados” (VERRAN, 2013, p. 145) e indica a vasta malha de instituições, categorias, objetos, protocolos e processos relacionados aos modos de conhecer que se colocam em questão em cada momento em que o desconcerto epistêmico é experimentado. O desconcerto epistêmico está associado ao momento em que se reconhece que o que parece ser a realidade, ou seja, o

mundo em comum, não é mais do que uma categoria confortável ou um protocolo muito habitual (VERRAN, 2013, p. 145). A professora parceira expressou desconcerto com o questionamento das autoridades, mas certamente não foi a única a senti-lo. Depois que ela expressou seu incômodo, o movimento do diálogo foi retomado. Kidoialê acolheu e transmitiu confiança para todos e comentou que percebe que só uma pessoa fala nos eventos acadêmicos na universidade. Kidoialê presencia monólogos quando participa de eventos acadêmicos e disse que, na sua tradição, cada um pode se expressar à sua maneira e explicitou que, no candomblé, cada casa pratica a tradição da sua forma. Em outras casas de candomblé, afirma ela, o entendimento sobre a reencarnação e a ancestralidade poderia ser diferente.

Na história do encontro entre hooks e Freire, o desconcerto epistêmico é sentido por ela desde o momento em que descobre que haveria um seminário com o professor em sua universidade e ninguém, mesmo sabendo como a obra dele era importante para ela, lhe convidou por medo de seus questionamentos feministas. O desconcerto epistêmico pode ser associado à sua sensação de “peito pesado” diante da tentativa de silenciá-la. hooks indica que esse incômodo estava conectado ao esforço sexista de controlar a sua voz no encontro. O desconcerto epistêmico também foi experimentado durante o seminário, entre os colegas que contestaram o questionamento que ela fez a Freire sobre o sexismo em suas obras. Os colegas afirmaram que as questões sexistas não eram importantes. Essa afirmação pode indicar tanto o desconcerto em relação ao questionamento de uma autoridade como ao abalo nas estruturas do sexismo que corta as nossas relações e nossos modos de conhecer nas universidades. Diante de tudo isso, Freire afirmou que sim, o sexismo é uma questão importante e que se esforçaria para falar e escrever mais sobre isso.

### **Cultivar o desconcerto epistêmico para um *ethos* mais democrático nas universidades**

Associamos transversalmente alguns pontos das três narrativas apresentadas às elaborações teóricas de Freire e Faúndez, hooks, Stengers, Latour, Goldman e pensamos com Verran sobre o desconcerto epistêmico. Mas as associações que criamos estão longe de abranger a totalidade das narrativas, e mais longe ainda de abranger a diversidade das nossas experiências educativas na universidade. Cada um dos três casos aconteceu em tempos, lugares e entre pessoas bastante diferentes. As diferenças entre as histórias nos permitiram traçar as conexões parciais sem sugerir semelhanças e sem tentar fabricar um mundo em comum. Essas conexões parciais nos permitem desenvolver um pensamento sobre o cultivo do desconcerto epistêmico para imaginar modos de viver mais democráticos em nosso coletivo de praticantes das ciências e entre nosso coletivo e

aqueles mundos que se situam no exterior das universidades. Esse exercício é especialmente interessante em um momento em que fatos científicos, que foram construídos por meio de um vasto esforço coletivo, são confundidos com opiniões obscurantistas e informações fraudulentas. Como praticantes das ciências, precisamos reconhecer que há um grande trabalho a ser feito para fabricar as condições de um diálogo em que todos, praticantes das ciências e praticantes de outras tradições de conhecimento, queiram aprender juntos e juntas.

Verran reconhece que é necessário um vasto esforço coletivo para produzir um conhecimento ou um hábito coletivo solidificado (VERRAN, 2013, p. 146). O esforço para se produzir um fato científico, como a classificação das plantas dos gêneros *Litsea* e *Tarenna* em famílias botânicas divergentes deve ser reconhecido como um esforço conectado às práticas das ciências botânicas, e não como algo que se difunde naturalmente em um mundo em comum. Verran afirma que a questão é reconhecer esse esforço, porque é importante que o significado das famílias botânicas às quais pertencem *Litsea* e *Tarenna* sejam mantidas como um conhecimento singular e porque podemos aprender de que modo um vasto esforço coletivo poderia ser utilizado também para outros fins, por exemplo, para nos conectarmos no aqui-e-agora com a intenção de seguirmos contingencialmente juntos e juntas na universidade, fazendo a diferença em encontros que envolvam praticantes de tradições de conhecimentos diferentes (VERRAN, 2013, p. 146).

Verran (2013) explicita que o desconcerto epistêmico é algo para ser cultivado. Se a experiência do desconcerto epistêmico indica um encontro com a diferença, podemos cultivá-lo como uma ferramenta analítica pessoal e coletiva contra a produção da mesmice (VERRAN, 2013). O desconcerto epistêmico é uma ferramenta para que, de maneira atenta e cuidadosa, possamos colocar proposições divergentes no movimento do diálogo. O cultivo do desconcerto epistêmico pode trazer à consciência as práticas de conhecimento mais arraigadas em nosso *ethos* de praticante das ciências. Pode nos permitir que ideias e práticas sutis, naturalizadas e corriqueiras sejam levadas para análise. O cultivo do desconcerto epistêmico pode provocar uma perturbação relacionada ao nosso comportamento descuidado e desatento.

Cabe aqui fazer um apelo para não nos apressarmos. A proposição de “não se apressar” se conecta ao apelo de Stengers pela “desaceleração das ciências” (PINHEIRO DIAS *et al.*, 2016, p. 163). Uma desaceleração das ciências não significa um saudosismo pelo tempo em que a economia baseada no conhecimento não representava uma ameaça à criatividade e autonomia e tampouco representa o lamento pelo desaparecimento da galinha dos ovos de ouro. O apelo pela desaceleração nas ciências propõe que os(as) praticantes das ciências se interessem não somente a pensar, sozinhos(as) em seus laboratórios ou com seus livros, mas que pensem com quem está fora dos seus laboratórios.

Cultivar o desconcerto epistêmico exige praticar o hábito de prestar atenção ao aqui-e-agora, sentir o próprio corpo e criar maneiras para sentir constrangimento sem julgar. Freire comenta que o corpo “é algo extraordinário” (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985, p. 15).

O corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985, p. 15).

Faúndez comenta que “a primeira linguagem é a linguagem do corpo” (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985, p. 26). A linguagem é gestual, corporal, do movimento dos olhos, do movimento do coração. E “essa linguagem é uma linguagem de perguntas” (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985, p. 26). Para Freire, “o problema que, na verdade, se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de “espantar-se” (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985, p. 25).

O movimento do coração acelerar-se, a sensação de espantar-se, o alvo-roço que nos faz contestar e o incômodo que nos faz perguntar podem ser cultivados com disposição para aprender ao invés de julgar. Cultivando uma disposição interna de nos permitirmos, enquanto praticante das ciências, a sentir, perceber e expressar sensações, emoções, pensamentos e imaginações, com bom humor para ter menos certeza, com cuidado e atenção às consequências de nossas práticas, cultivando o desconcerto epistêmico como uma ferramenta para aprendermos juntas e juntos, podemos criar, nas universidades, mais espaços que nos convidem ao diálogo poético, exercitando a divergência de modo criativo e fazendo diferença no mundo das ciências e nos muitos mundos diferentes do mundo das ciências.

Referindo-se à insistência de Freire na “conscientização”, bell hooks comenta que ele “ênfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas” (hooks, 2005 p. 67). Cultivar o desconcerto epistêmico pode ser o estágio inicial da transformação das nossas práticas que fazem *mesmice* em práticas coletivas que resultam em *diferença*. Expressar o que sente o corpo, dialogar poeticamente, divergir criativamente, prestar atenção nas críticas e cultivar o cuidado é uma experiência desafiadora e muito intensa que pode nos levar a transformar as nossas experiências no sentido de enfatizar a dimensão democrática em nossas práticas acadêmicas, fazendo com que nosso *ethos*, nossos conhecimentos e nossa universidade, respondendo às exigências de outros mundos, se abram a mais pessoas para que seja possível, a partir de um vasto esforço coletivo, cultivar novas alianças e, como diz Nêgo Bispo, “aprender sem medida”.

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, Marcia Rangel; CAMPOS, Luiz Augusto. Pandemia reduz submissões de artigos acadêmicos assinados por mulheres. *Blog DADOS*, 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/pandemia-reduz-submissoes-de-mulheres/>. Acesso em: 8 out. 2021.

FARIA, Elisa Sampaio de. *Confluências de axé nas instituições científicas: acontecimentos para pensar práticas de conhecimento*. 2020. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FREIRE, Paulo; FAÚNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GOLDMAN, Marcio. Histórias, devires e fetiches das religiões afro-brasileiras: ensaio de simetrização antropológica. *Análise Social*, v. 44, n. 190, p. 105-137, 2009. Disponível em: [www.jstor.org/stable/41012703](http://www.jstor.org/stable/41012703). Acesso em: 29 jul. 2021.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. *História, Ciências, Saúde*, v. 15, p. 117-132, jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000500006>. Acesso em: 4 out. 2021.

hooks, bell; FREIRE, Paulo. In: hooks, bell; FREIRE, Paulo. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. p. 65-82.

LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Ricardo (org.). *Objectos impuros: experiências em estudos sobre a ciência*. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

LATOUR, Bruno. Da retórica mais fraca à mais forte. In: LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011. p. 27-155.

LATOUR, Bruno. *Faturas/Fraturas: da noção de rede à noção de vínculo*. *ILHA*, v. 17, n. 2, p. 123-146, 2015.

LATOUR, Bruno. *Onde aterrar? Como se orientar politicamente no antropoceno*. Trad. Alyne Costa. Bazar do Tempo: Rio de Janeiro, 2020.

PINHEIRO DIAS, Jamille; VANZOLINI, Marina; SZTUTMAN, Renato; MARRAS, Stelio; BORBA, Maria; SCHAVELZON, Salvador. Uma ciência triste é aquela em que não se dança. Conversações com Isabelle Stengers. *Revista de Antropologia*, v. 59, n. 2, p. 155-186, 2016.

STENGERS, Isabelle. Introductory notes on an ecology of practices. *Cultural Studies Review*, v. 11, n. 1, 2005.

VERRAN, Helen. Engagements between disparate knowledge traditions: toward doing difference generatively and in good faith. In: GREEN, Lesley (ed.). *Contested ecologies: dialogues in the South on nature and knowledge*. Cidade do Cabo: HSRC Press, 2013. p. 141-161.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# DA SITUAÇÃO-LIMITE AO SONHO POSSÍVEL: pensando os pré-vestibulares para pessoas trans e travestis em uma perspectiva freiriana

Jeferson Reis Santos  
Anna Paula Vencato

---

*Chana ou Shana, segundo ela própria, diz que seu grande sonho é tornar-se veterinária. Mas não pode. Argumento que isso não tem sentido. Que ela poderia terminar o segundo grau e entrar numa faculdade. Retruca: “Com essa roupa, com essa cara?” Digo que na faculdade já existe uma disposição menos preconceituosa e que, embora não negligenciasse as dificuldades que ela iria enfrentar, achava que terminaria por se impor e ser aceita. Implacável, como bicho atento que salta a cada movimento da presa, ela dissolve rápida o argumento: “E o segundo grau, e as turmas do segundo grau?” (SILVA, 1993, p. 39).*

Mais de três décadas nos separam da entrevista de Chana, ou Shana, para a pesquisa feita por Hélio Silva sobre travestis que atuavam como profissionais do sexo na cidade do Rio de Janeiro. Desde então, é possível identificar, Brasil afora, uma série de conquistas no campo do direito à educação a partir da luta do movimento social organizado de pessoas trans e travestis, como, por exemplo, a implementação de cotas para pessoas trans e travestis em programas de graduação e pós-graduação de diferentes universidades (YORK, 2020).

Apesar disso, ainda há muito a ser conquistado. Em análise recente, Caio Pedra (2018), ao investigar as exclusões econômica, laboral, formativa, sócio-sanitária, urbano-territorial, relacional e política que atingem as travestis e pessoas transexuais considera esse “um exemplo claro de grupo privado do acesso à cidadania e do exercício de direitos com que ela se relaciona” (PEDRA, 2018, p. 216). Além disso, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) e o Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE) (2021) estimam que 90% das travestis e mulheres transexuais têm a prostituição como fonte de renda principal ou secundária. Nesse contexto, Sara York, Megg Oliveira e Bruna Benevides afirmam que “prostituição não é crime no Brasil, poderia ser uma opção para muitas de nós, mas numa sociedade justa não podemos suportar que qualquer pessoa esteja nessa profissão enquanto

destino compulsório, inicial e final de sua existência” (YORK; OLIVEIRA; BENEVIDES, 2020, p. 9).

Apesar da persistente exclusão social, violências e precariedades que atingem especificamente essa população, desde 2015 é possível perceber a emergência de um novo ator nessa disputa, os pré-vestibulares sociais para pessoas trans e travestis. Foi possível identificar a criação de dezenove projetos do tipo em diferentes cidades brasileiras entre os anos de 2015 e 2021.

A análise proposta nesse texto se dará em torno de três perguntas principais que são respondidas, em sequência, a cada seção: (I) quais as percepções das pessoas voluntárias sobre a precariedade que atinge a população trans?; (II) qual projeto de futuro os cursinhos buscam construir?; (III) como eles enxergam as estratégias que assumem? Nossas respostas serão guiadas em diálogos com três ideias de Paulo Freire: “situações-limite”; “sonhos possíveis” e “que fazer”, que também nomeiam cada uma das seções.

Os dados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas com cinco pessoas que atuam ou atuaram como voluntárias em pré-vestibulares para pessoas trans e travestis: Raul Capistrano, homem trans, ex-aluno, ex-monitor, ex-professor e atual membro da equipe de coordenação do Transenem BH; Isabella Silva, mulher trans, coordenadora e professora do Pré-ENEM Trans+ em 2018; Jacson Caldas, pessoa não-binária, coordenou e deu aulas no Projeto Transcender em 2019; Bela Berenguer, mulher cis, coordenadora e professora do Transeducação; e Josivan Vieira, homem cis, parte da equipe administrativa do Transviando o ENEM durante o ano de 2015.

Para situar algumas das categorias de identificação utilizadas nesse texto, será utilizado principalmente o termo “trans” como uma categoria guarda-chuva que abarca diversas identidades e identificações não-cisgêneras. Apesar disso, acompanhando produções acadêmicas recentes e diagnósticos produzidos por militantes da insistente marginalização e associações negativas do termo “travesti”, ele aparecerá destacado em vários momentos, como forma de reiterar suas existências e tentar contornar o estigma que lhe é associado. Conforme Beatriz Pagliarini Bagagli (2015, p. 13),

“Cisgênero” estabelece uma relação de antonímia com a palavra “transgênero”. [...] Desta forma, “cisgênero” é utilizado para designar aquelas pessoas que não são transgêneras, ou seja, aquelas cujo gênero auto identificado está na “posição aquém” daquele atribuído compulsoriamente ao nascimento em virtude da morfologia genital externa.

Faz-se importante dizer aqui que trans e travesti são termos polissêmicos, difíceis de definir *a priori* ou com uma leitura rápida sobre modificações corporais. Nesse contexto, quando realizadas referências a travestis, transexuais

ou pessoas trans, procura-se referir às formas e sentidos específicos que as pessoas que contribuíram com esse trabalho utilizam para se auto classificar.

Outra forma de autoclassificação citada pelas pessoas que contribuíram com a presente pesquisa é “pessoas não-binárias”, quais sejam, aquelas pessoas que não se identificam a partir de categorias estanques e totalmente separadas de gênero. Desse modo, “[...] não serão exclusiva e totalmente mulher ou exclusiva e totalmente homem, mas que irão permear em diferentes formas de neutralidade, ambiguidade, multiplicidade, parcialidade, ageneridade, outrogeneridade, fluidez em suas identificações” (REIS; PINHO, 2016, p. 14).

Para fins de delimitação conceitual, pensamos gênero aqui a partir da proposta de Judith Butler (2003, p. 25, grifos nossos), para quem

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura.

Para Butler (2003), é impossível separar gênero das intersecções políticas e culturais em que esse é produzido e perpetuado. Essas intersecções são compreendidas pela autora em suas modalidades sexuais, étnico-raciais, de classe e religiosas (BUTLER, 2003, p. 20).

### **Situações-limite**

Como apontado anteriormente, as análises acadêmicas e dos movimentos sociais apontam uma persistente desigualdade que atinge a população trans e travestis. Entendemos, a partir de Butler (2018, 2015, 2011), tal situação adotando como ponto de partida o conceito de “precariedade”, que corresponde a uma “situação politicamente induzida na qual determinadas populações sofrem da deterioração de redes de apoio sociais e ficam diferencialmente expostas ao dano, à violência e à morte” (BUTLER, 2015, p. 15). A autora reflete, ainda, sobre os processos pelos quais essas exclusões e violências são naturalizadas (BUTLER, 2018).

Podemos estabelecer aqui um diálogo com as reflexões de Paulo Freire (2019) sobre as “situações-limite”, importante conceito para pensar a maneira como as situações de opressão não são naturais ou insuperáveis, apesar de frequentemente serem vistas dessa maneira, mas sim como são “dimensões

concretas e históricas de uma dada realidade” (p. 125). Compreendê-las, assim, abre a possibilidade de superá-las a partir da realização de “atos-limites”, como comenta o autor.

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limite”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limite” (FREIRE, 2019, p. 126).

Dessa forma, entendemos que a participação nos projetos que aqui tratamos está baseada em uma posição crítica em relação às violências que atingem a população trans e travesti. Para Jacson Caldas, por exemplo, uma das razões para propor a criação do Projeto Transcender foi perceber as ausências de pessoas trans e travestis nas instituições nas quais ele fez os cursos de graduação e mestrado. Além disso,

O projeto Transcender foi uma ideia que veio de uma análise individual, mas que eu sabia que teria a possibilidade de ter um grupo de pessoas que apoiasse, e essa ideia veio especificamente quando, no contexto de pandemia, eu percebi que muitos alunos de escolas públicas e pessoas que não tem condições de pagar um cursinho privado ou pagar por videoaula estavam, de certa forma, atrasados em relação aos estudos para a prova do ENEM. E aí, pensando nisso, eu decidi lançar a ideia de um projeto para pessoas travestis, transexuais, transgêneros que pudessem assistir aulas, né? Para o ENEM, voltadas para o ENEM, com uma equipe muito bem-preparada, especializada nas diversas disciplinas, para que esses sujeitos que já são invisibilizados e marginalizados tivessem pelo menos a oportunidade de poder concorrer e fazer a prova porque, em meio a pandemia, a maior parte dos cursinhos populares foram banidos, não estavam acontecendo aulas nesses cursinhos, até então aqui na Bahia não estava acontecendo aulas online voltadas para esse público, para o público pobre, né? Para o público que não pode pagar por um cursinho privado, e quando se trata de pessoas travestis e transexuais isso se acentua ainda mais, né? Porque nem no presencial esse grupo, essa categoria é abarcada, imagine no ambiente privado (Entrevista com Jacson Caldas, nov. 2020).

Já Raul Capistrano, ao comentar sobre a necessidade da existência dos cursinhos, avalia que, apesar da inexistência de uma previsão jurídica que proíba o acesso das pessoas trans, uma série de violências ocorrem nos espaços de educação formal, resultando na expulsão dessas pessoas.

Então, assim, o principal desafio... o acesso é realmente a resistência, principalmente nesse contexto nosso da ofensiva antigênero, sabe? O discurso está aberto no sentido da não aceitação, né? O desafio de várias pessoas ao longo do tempo, a partir de várias experiências, de vários discursos, a partir de como emergiu essa questão das transexualidades na atualidade, fazer com que a pessoa se empodere no sentido de existir e de estar na sala de aula, mas, ao mesmo tempo, lidar com o cotidiano atrasado, conservador e violento que insiste em dizer para ela de várias formas que ali não é o espaço dela, e que não existe espaço para ela e que ela não deveria existir. Então é o conflito da consciência com a resistência, né? Eu acho isso problemático, é um sofrimento, sabe? Eu tendo a falar que é importante que a pessoa se empodere, que a pessoa consiga ter uma consciência de si, uma consciência de si no mundo, mas, ao mesmo tempo, essa consciência traz um sofrimento quando você entende que você tem direito, mas, ao mesmo tempo, a sociedade continua te dizendo que você não tem. Na prática, não te dá, mas você tem a consciência que tem. Então, se você não atua, é como se você tivesse cedendo, mesmo sabendo que tem. Então você ceder é muito sofrimento. Você não reagir é como se você estivesse desistindo. Mas, ao mesmo tempo, você reagir é ter que enfrentar essas situações tão violentas e que ferem. Então você fica assim, nesse embate. [...] Esse lugar intermediário é muito complicado. Então eu acho assim, para mim os desafios que eu considero piores é o lugar de pensar o acesso, de entender o direito do acesso, mas, não ser obrigado a ter força para lidar com aquelas violências que você sabe que você vai ter que enfrentar (Entrevista com Raul Capistrano, dez. 2020).

As pessoas cis e trans engajadas nos pré-vestibulares que investigamos percebem que a desigualdade escolar que atinge a população trans não é um dado natural nem decorre de uma suposta incapacidade individual. Intelectuais como Berenice Bento (2011) e Luma Andrade (2012) descrevem essa situação como, respectivamente, “processo de expulsão” e “evasão involuntária”.

Ao eleger as pessoas trans como público exclusivo ou prioritário dos cursinhos, as pessoas voluntárias denunciam também como a cisgeneridade e a cisnormatividade – ou seja, a compreensão das pessoas não-trans como normais e saudáveis, e os mecanismos que buscam manter a correspondência binária de gênero por uma compreensão pretensamente natural do dimorfismo sexual (NASCIMENTO, 2021; VERGUEIRO, 2015) – estruturam as instituições de educação. Como já assinalado por Maria Rita de Assis César (2009), o afastamento da norma encarnado nos corpos de pessoas trans e travestis é insuportável para a instituição escolar. Ao criar um “espaço seguro” (COLLINS, 2019) no qual as pessoas trans podem estudar, as voluntárias e voluntários apostam na possibilidade de superação de tais exclusões.

## Sonhos possíveis

A esperança na possibilidade de superar os processos de exclusão e as violências que atingem as pessoas trans e travestis, uma espécie de motor dos pré-vestibulares que aqui estudamos, e as ações que os/as/es voluntários/as/es assumem nesse sentido podem ser vistos a partir das discussões propostas por Paulo Freire (2021a, 2021b), que defende o ato de sonhar como “arquiteturar, significa conjecturar sobre o amanhã” (2021b, p. 354). Ao refletir sobre as considerações de Paulo Freire sobre os sonhos possíveis, Ana Freitas destaca

Vale dizer que o sonho possível não se trata de uma idealização ingênua, mas emerge justamente da reflexão crítica acerca das condições sociais de opressão cuja percepção não se faz determinista, mas compreende a realidade como mutável, a partir da participação dos sujeitos que a constituem, sendo igualmente por ela constituídos. Desse modo, incluir-se na luta por sonhos possíveis implica assumir um duplo compromisso: o compromisso com a denúncia da realidade excludente e o anúncio de possibilidades de sua democratização, bem como o compromisso com a criação de condições sociais de concretização de tais possibilidades (FREITAS, 2021, p. 40-41).

Ao participar das comunidades constituídas pelos pré-vestibulares para pessoas trans e travestis, os/as/es interlocutores/as demonstraram a esperança como fundamento de suas práticas. É o que demonstra, por exemplo, Isabella Silva, que acredita na possibilidade do trabalho na/da educação “ecoar para outros setores da sociedade”. Apesar de indicar não acreditar que a mudança está próxima, nossa interlocutora demonstra crer em sua chegada – “vai acontecer um dia, assim espero. Não vou estar mais aqui, mas assim espero”. A entrevista de Bela Berenguer revela como estes pré-vestibulares são um lugar para desenvolver a esperança e a luta.

Eu tenho certeza, vai levar a uma outra relação fora do pré-vestibular... a possibilidade de novamente estar dentro de uma escola, sabe? Enfim, de ter acesso, mesmo que ocorra de você não passar no vestibular ou passar na prova do supletivo, que foi o caso da gente, vai abrir caminhos. Eu acho que a partir do momento que ele ou ela fala “Não, eu tô aqui e eu posso, por que não?” Eu acho que isso traz, que é isso que a gente tentava passar pra eles e elas: “Por que não? Por que não tentar?” (Entrevista com Bela Berenguer, fev. 2021).

Os relatos dos trabalhos nos cursinhos apontam justamente para esse esforço em denunciar exclusões, anunciar possibilidades e atuar para torná-las possíveis. Ao refletir sobre o papel do Transviando o ENEM, Josivan Vieira afirma:

O Transviando, ele entrou muito como um apoiador assim, sabe? Um grupo de colaboração, uma rede de – principalmente, a gente sempre dizia isso – que lá funcionava como uma rede de afeto porque, como eu disse, foi o primeiro contato de muita gente com a universidade pela primeira vez. Então a gente se preocupou muito com isso de fazer uma boa recepção, mostrar que o ambiente poderia e deve ser ocupado por essas pessoas, então a gente falava o tempo todo sobre isso nas aulas, falava em reuniões que a gente fazia, ou até mesmo em algumas poucas comemorações que nós fizemos por conta de alguns ciclos que foram encerrados, então o pré-vestibular tem essa possibilidade de permitir o acesso a pessoas que não tem condições de pagar porque a gente sabe que cursinho pré-vestibular é algo muito caro e, além de ser algo muito caro, não só por ser algo caro, possa ser que existam pessoas trans e travestis que tenham condições de pagar, mas não serão bem vistas nesses lugares, não serão bem recepcionadas. Então muita gente falava sobre isso. Então um cursinho pré-vestibular direcionado nesse sentido ele vai fazer com que essas pessoas entendam que o papel delas também é ali na sala de aula, estudando e vendo uma possibilidade de atingir o mercado de trabalho sem ser prostituindo o próprio corpo ou trabalhando em empregos de nicho como telemarketing ou como cabelereira, cabelereiro, enfim, entre esses universos aí (Entrevista com Josivan Vieira, nov. 2020).

Há de se considerar, desse modo, que espaços como os cursinhos para pessoas trans representam “[...] novas formas de existência, novos modos de garantir a visibilidade desses sujeitos, no qual a estrutura dos cursinhos cria uma rede de apoio e de solidariedade nas iniciativas que podem prover um sentimento de pertencimento e humanidade aos discentes e demais sujeitos envolvidos” (SILVA, 2017, p. 123).

A ideia de um sonho possível, representada tanto pelo desejo de ampliar as possibilidades da população trans quanto pela esperança em um amanhã no qual esses processos de exclusão sejam superados, funciona como motor dos pré-vestibulares.

## Que fazer?

Em sua “canção óbvia”, Paulo Freire (2000) nos ensina a não esperar na pura espera, mas, ao contrário, trabalhar no tempo do “*quefazer*”. Ao acreditar na possibilidade desse “inédito-viável” (FREIRE, 2019), as pessoas que participam dos cursinhos também direcionam os seus esforços para construí-lo. Analisamos esse engajamento a partir da ideia freiriana do “que fazer”. Como apontam Zitkoski e Streck,

O Que Fazer da posição cômoda do discurso fatalista neoliberal, que quer nos convencer de que não há outra saída, deve ser rechaçado com o Que fazer da *práxis* transformadora, fundado na postura ética humanizadora, que nos remete para a necessária intervenção no mundo no âmbito da nossa ação enquanto educadores ou cidadãos inseridos em um contexto social concreto. Portanto, é na necessária recusa ao “não há o que fazer” e na afirmação do Que Fazer ético e politicamente comprometido que afirmamos nossa marca no mundo e nos construímos na esperança de alcançarmos um sentido mais autêntico para a nossa presença no mundo (ZITKOSKI; STRECK, 2019, p. 390).

Para Jacson Caldas, a construção dos pré-vestibulares é precisamente uma maneira de criar uma comunidade de pessoas que estão “fazendo algo” contra a precariedade que atinge a população trans, pessoas essas que não aceitam resignadas as exclusões, criando, assim, um meio de possibilitar sonhos.

Eu acho que um pré-vestibular voltado especificamente para essas categorias é uma maneira de dizer “olha, existem possibilidades de ingresso na universidade, vocês podem ser o que vocês quiserem, vocês têm direito a educação. Mesmo que o Estado não esteja garantindo essa educação, existem pessoas que se solidarizam com a situação de vocês e estão tentando, através da difusão do conhecimento, ajudar vocês na realização de determinados sonhos”, que é o sonho da carreira acadêmica, o sonho de estar inserido nos espaços de educação e de produção de conhecimento (Entrevista com Jacson Caldas, dez. 2019).

Em sua pesquisa sobre pré-vestibulares para pessoas trans, Tamires Barbosa Rossi Silva (2017) identificou que há quem discorde da criação desses espaços por entendê-los como ratificadores de uma segregação entre pessoas trans e pessoas cis. Neste contexto, é particularmente interessante a opinião de Raul Capistrano sobre o objetivo desses cursinhos.

[...] eu sempre tive comigo que o objetivo do Transenem, para mim, era acabar um dia, porque enquanto existir Transenem quer dizer que a nossa educação não está atendendo. Então, assim, quanto mais rápido ele acabar positivamente quer dizer que mais rápido nossa educação está atendendo essas pessoas, então o meu objetivo era esse. Então, assim, algumas pessoas saindo de lá para poder viverem suas vidas ou verem que é possível... então muitas saíram de lá, assim, porque queriam continuar estudando, mas não lá, “eu não quero mais estudar em um cursinho específico para pessoas trans, porque agora, se eu aprendi a partir dali que eu posso ocupar a cidade, eu posso ir ao shopping, eu posso ir ao cinema, eu posso ir à praça da estação, eu posso fazer um monte de coisa, por que eu não

posso frequentar a escola? Agora eu quero que as escolas me aceitem”, entendeu? (Entrevista com Raul Capistrano, nov. 2019).

Pode-se perceber, a partir dessa fala, a visão dos cursinhos como um recurso estratégico, ou seja, como uma tática a partir da qual voluntárias e voluntários investem na expectativa de que um dia ele não seja mais necessário, além de crer que o trabalho próprio dos cursinhos terá um importante papel nesse futuro desejado.

### **Considerações finais (ou: em busca do “inédito-viável”)**

Conforme bell hooks (2013, p. 235), “desde o ensino fundamental, somos todos encorajados a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando em um espaço democrático – uma zona livre onde o desejo de estudar e aprender nos torna todos iguais”. Assim, as diferenças (de classe, conforme discute a autora, mas também todas as outras) tendem a ser apagadas, silenciadas, dando amplo espaço aos mais variados modos de exclusão. Para hooks, mesmo que entremos em sala de aula aceitando diferenças postas entre os sujeitos que ali estão, ainda acreditamos que o conhecimento ali será distribuído em partes iguais e justas. Todavia, essa não é a realidade. Nesse contexto, conforme Tamires Barbosa Rossi Silva (2017), os cursinhos para pessoas trans

[...] são exemplos de estratégias de existência através do campo da educação. Tais iniciativas devem ser compreendidas a partir de seu caráter múltiplo. Analisar os cursinhos como iniciativas *queer* ou de *educação menor* não é algo possível, pois estas iniciativas através dos investimentos dos sujeitos podem conceber estruturas muito distintas. Os cursinhos são experiências frágeis, não no sentido de inconsistência, mas de dependências que as iniciativas possuem: dependem de uma rede de apoio e de solidariedade que tem como base a sensibilização, pois o que pode levar as pessoas a contribuírem ou não com tais iniciativas, não se opera no campo da moral/religião/bondade, mas de perceber/viver a abjeção que as pessoas trans são sujeitas (SILVA, 2017, p. 122, grifo nosso).

Conforme se depreende do que foi escrito anteriormente, em que pese a importância das conquistas históricas do movimento de pessoas trans no campo da educação, as pesquisas e análises ainda apontam insistentemente para a desigualdade e as exclusões como um elemento fortemente presente na trajetória escolar da população trans.

O futuro desejado pelas pessoas voluntárias no cursinho ainda não chegou. Um diálogo com as ideias de Boaventura de Sousa Santos (2009),

entretanto, nos permite pensar o quão relevantes essas experiências podem ser para os projetos de emancipação social.

Como afirma hooks, “a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades” (2013, p. 273). Possibilidades essas que vão se fazendo e sendo negociadas a cada momento pelas pessoas que ali estão e que trazem uma diversidade de experiências de vida, visões de mundo, representações e apresentações de gênero e sexualidades, as quais extrapolam quaisquer tentativas de encapsulamento.

Desnaturalizando a situação-limite em que muitas vezes buscam as pessoas trans e travestis e desenvolvendo os sonhos possíveis a partir do seu tempo de *quefazer*, as pessoas com quem dialogamos nesta pesquisa creem e constroem um inédito-viável.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. “*Cisgênero*” nos discursos feministas: uma palavra “tão defendida; tão atacada; tão pouco entendida”. Campinas: UNICAMP, 2015.

BENEVIDES, Bruna; NOGUEIRA, Sayonara Naider (org.). *Dossiê dos assassinatos e das violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2020*. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas sobre uma teoria performativa da assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. Vida precária. *Contemporânea*, v. 1, n. 1, p. 13-33, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18/3>. Acesso em: 17 fev. 2022.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

FREIRE, Ana Maria (org.). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Ana Maria (org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos Direitos Humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande: FURG, 2017.

NASCIMENTO, Leticia. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaira, 2021.

PEDRA, Caio Benevides. *Acesso à cidadania por travestis e transexuais no Brasil: um panorama da atuação do Estado no enfrentamento das exclusões*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2018.

REIS, Neilton dos; PINHO, Raquel. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. *Revista Reflexão e Ação*, v. 24, n. 1, p. 7-25, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7045>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Una epistemologia del Sur: la reinvenición del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI; CLACSO, 2009.

SILVA, Hélio. *Travesti: a invenção do feminino*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

SILVA, Tamires Barbosa Rossi. *Experiências multissituadas: entre cursinhos trans e ativismos: quais narrativas, que cidadania é essa*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

VENCATO, Anna Paula; SILVA, Rafaela Lacerda da; ALVARENGA, Rodrigo Lessa. A educação e o presente instável: repercussões da categoria “ideologia de gênero” na construção do respeito às diferenças. *Psicologia Política*, v. 18, p. 587-598, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.

php?script=sci\_arttext&pid=S1519-549X2018000300010. Acesso em: 17 fev. 2022.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoenográfica da cisgeneridade como normatividade*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015.

YORK, Sara Wagner. *Tia, você é homem?! Trans da/na educação: desafiando e ocupando os “cistemas” de Pós-Graduação*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

YORK, Sara Wagner; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; BENEVIDES, Bruna. Manifestações textuais (insubmissas) travesti. *Revista Estudos Feministas*, v. 28, n. 3, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/75614/45157>. Acesso em: 17 fev. 2022.

ZITKOSKI, Jaime José; STRECK, Danilo. Que fazer. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

## PARTE 2

# PELO DIREITO À (RE)EXISTÊNCIA: diálogos com a pedagogia do oprimido

*Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido).*

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# POR UMA NOVA PEDAGOGIA DAS MASCULINIDADES NEGRAS

*Miriam Gomes Alves  
Rodrigo Ednilson de Jesus*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## **Introdução**

O presente artigo é resultado de um processo de produção e elaboração teórica acerca das masculinidades negras no âmbito do Programa de Pós-Graduação da UFMG. Por tratar-se de uma produção conjunta, entre autora e orientador, o presente artigo será escrito, ora em primeira pessoa, ao se referir às experiências da autora no campo, ora em terceira pessoa, ao se referir às decisões teóricas e metodológicas adotadas ao longo do trabalho.

Faz-se importante destacar, desde o início, que a dissertação a qual o presente trabalho se refere visava colaborar com os estudos sobre as juventudes e sobre relações raciais e gênero, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da qual foi realizada essa pesquisa. Ao longo das últimas décadas, a EJA tem se transformado em um espaço de garantia de direitos, principalmente para a juventude negra e periférica que, ao longo da história, tem sofrido a negação constante de seus direitos de acesso e permanência na educação básica. A constante juvenilização da EJA tem provocado o campo educacional a refletir cada vez mais sobre a presença do “J”, de Juventudes, nesta modalidade, antes pensada na perspectiva dos adultos. De acordo com o Estatuto da Juventude, são consideradas jovens pessoas entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade, faixa etária em que se verifica as maiores taxas de extermínio entre homens negros no Brasil. Tanto a negação de direitos educacionais, quanto as elevadas taxas de violência letal entre jovens negros estão associadas a um sistema racista, orientado por uma política de austeridade, perversidade e necropolítica (MBEMBE, 2018). Tal sistema racista, orientado para a desumanização, tem estreita relação com práticas de ensino que tendem a reforçar um currículo hegemônico e um modelo de educação bancária.

Considerando os pontos destacados acima, somam-se a eles a percepção de que jovens negros estão em desvantagem no sistema de ensino, tanto no que se refere às taxas de ingresso, quanto de permanência. Dessa forma, propomos uma nova pedagogia das masculinidades capaz de considerar os sujeitos da educação em todas as suas especificidades e de se comprometer com uma educação crítica e emancipatória. Em busca desta nova Pedagogia,

deparamo-nos com as reflexões de Luiz Rufino acerca da Pedagogia das Encruzilhadas, que sustenta que “o projeto da pedagogia montada por Exu se lança como uma ação de encantamento e responsabilidade com a vida frente às violências operadas pelo racismo/colonialismo” (2019, p. 74).

## As experiências no campo de pesquisa

Quando comecei a pesquisar sobre as Masculinidades Negras, não poderia prever os tensionamentos, atravessamentos e deslocamentos que a temática provocaria em mim, uma mulher negra cisgênera e heterossexual, periférica e candomblecista. Apesar de saber que o percurso de pesquisa não seria fácil, eu estava disposta a correr o risco, sobretudo por acreditar que são os desafios que nos movem. Até aquele momento, o meu contato com os estudos de gênero estava restrito ao campo do feminismo negro, que é uma das vertentes do movimento de mulheres negras, fundamental para minha formação política e para meu engajamento em questões relacionadas à juventude negra e periférica. Foi a partir do pensamento de intelectuais negras como Angela Davis, bell hooks e Patricia Hill Collins, das reflexões em torno da pedagogia das encruzilhadas e do signo de Exu que minhas inquietações políticas pedagógicas ganharam corpo e os caminhos foram se entrelaçando em encruzilhadas epistemológicas.

Um dos desafios que enfrentamos na condução do trabalho de mestrado foi o de elaborar uma metodologia de pesquisa contra-colonizadora. Trazer uma nova abordagem e uma nova linguagem que diga sobre nós, sujeitos periféricos, exige bastante resiliência. Imersa em vários tensionamentos, mudamos os rumos metodológicos da pesquisa, de orientação etnográfica para a pesquisa ação, já que entendemos que, enquanto educadora social e em contato constante com os jovens, não seria adequado realizar uma análise sem implicar com os fenômenos observados e vividos.

A entrada e presença no espaço de sala de aula se mostrou um campo potente de múltiplas observações, já que o machismo, o racismo e o sexismo se apresentavam a todo tempo nas interações e “brincadeiras” entre esses jovens.

Nas duas turmas de EJA que acompanhei, haviam 42 estudantes matriculados, dos quais 22 eram jovens adolescentes do sexo masculino com idades entre 15 e 18 anos de idade. Mais da metade destes 42 alunos foram heteroidentificados por mim como negros (pretos ou pardos), já que muitos ali tinham dificuldades de se reconhecer enquanto negros, seja em razão de uma baixa autoestima, seja pela incorporação do mito da democracia racial. A exemplo dos conflitos etários, os conflitos raciais estiveram muito presentes nas salas de aula, fenômeno que li como a expressão do racismo

recreativo e de duelos-viris entre as masculinidades que, por meio dos conflitos, buscavam disputar poder e reconhecimento dos seus pares e, ao mesmo tempo, diminuir ou inferiorizar os outros com base em suas características fenotípicas (MOREIRA, 2019).

A percepção dos conflitos e das relações de subordinação entre os jovens e na sua relação com os adultos da turma foi uma das principais razões que nos fez aderir à metodologia de Pesquisa Ação e aos Grupos de Discussão, já que a rígida rotina escolar dificultava bastante a realização dessas atividades durante as aulas presenciais. Além disso, o trabalho de campo nos permitiu observar que os espaços escolares se apresentam como um dos espaços privilegiados de constituição das masculinidades, na medida em que são recorrentemente coagidas por uma heteronormatividade compulsória que entende que para se tornar “sujeito homem” é preciso encarar, de cabeça erguida (com confiança, virilidade e força), diversas humilhações.

Nas interações entre os jovens participantes da pesquisa, era comum escutar brincadeiras e piadinhas machistas, homofóbicas e racistas como: “Oh viado!”; “Pega isso pra mim Feijão viado”; “Olha quem chegou, aquele viado!”; “Fulano já pegou quantas?”; “Você nem pega ninguém, viado!”; “Eu já comi várias mulheres”; “Tem mulheres que merecem apanhar”; “Eu já dei pauladas em uma ex minha”. Como pude observar nos momentos de interações, esses comportamentos fazem parte de performances utilizadas para se encaixar em um universo que demandava aceitação, no qual não corresponder às expectativas de confiança, virilidade e força, poderia implicar, como pude observar, em isolamento do grupo ou na humilhação contínua.

Outro tema bastante presente nos diálogos travados entre os jovens diz respeito à paternidade. A discussão em torno dos papéis assumidos por homens ao se tornarem pais, o modo de agir e as reflexões em torno da ausência dos pais apareceram, tanto em momentos de atividades didáticas, como durante a exibição do filme “O silêncio dos homens”. Em um momento de diálogos entre eles, um dos jovens afirmou que o pai o “cortaria no coro” caso faltasse com respeito aos mais velhos. Nesse ponto, cabe destacar que as tensões intergeracionais observadas nas turmas acompanhadas não partiam apenas dos jovens, havendo sido identificadas também nas falas dos mais velhos, quando afirmam que os jovens da turma “não querem saber de nada”. Essas imagens produzidas e reproduzidas a respeito dos jovens e aquelas produzidas ou reproduzidas pelos jovens em relação aos mais velhos faziam com que a sala de aula, em muitos momentos, dividisse-se entre dois polos distintos: em um dos lados os jovens e, em outro, os adultos e idosos.

Considerando o risco de os conflitos intergeracionais inviabilizar os diálogos em sala de aula, elaboramos rodas de conversas abordando e ouvindo as percepções dos jovens sobre gênero, raça e sexualidade; marcadores

fundamentais para pensar as noções que os jovens construíam sobre suas identidades masculinas. Foi no momento da análise dos dados produzidos ao longo das rodas de conversas que a noção de encruzilhada apareceu como conceito potente para pensar os cruzamentos e atravessamentos das múltiplas e contraditórias identificações dos jovens pesquisados.

A perspectiva da encruzilhada como potência do mundo está diretamente ligada ao que podemos chamar como culturas de síncope. Elas só são possíveis onde a vida seja percebida a partir da ideia dos cruzamentos de caminhos. A base rítmica do samba urbano carioca é africana e o seu fundamento é a síncope. Sem cair nos meandros da teoria musical, basta dizer que a síncope é uma alteração inesperada no ritmo, causada pelo prolongamento de uma nota emitida em tempo fraco sobre um tempo forte. Na prática, a síncope rompe com a constância, quebra a sequência previsível e proporciona uma sensação de vazio que logo é preenchida de forma inesperada (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 18).

Nos processos de sistematização dos dados e elaboração da dissertação, esbarramo-nos com muitas “confusões coloniais” (RUFINO, 2019). Atravessei um período de grande adoecimento, sendo obrigada a caminhar contra o tempo, justamente no momento em que deveria usar o tempo a meu favor. Nas religiões de matriz africana, o orixá Iroko (o tempo) é o comandante das árvores sagradas e eu, portanto, estava em descompasso com sua energia; doente e precisando encontrar equilíbrio entre o corpo, a mente e o espírito. Fiz desse trabalho um caminho de cura para mim e procurei, por meio dos codinomes que escolhi para os cinco jovens da pesquisa, torná-lo caminho de cura para eles também. Importante dizer que a escolha dos codinomes e a construção dos arquétipos, apresentados no quadro a seguir e que representam algumas divindades masculinas (Oborós), foram pensados a partir das observações das performances dos jovens nas relações com os profissionais da escola, com os estudantes mais velhos e com outros jovens estudantes, do sexo masculino e feminino. As características que demos destaque na construção desses arquétipos dizem muito sobre as características que moldam as personalidades dos cinco jovens, mas dizem também das características que moldam as personalidades de cada um de nós humanos. Para fazer a descrição dos Orixás no Quadro 1, utilizo o livro: “*Os Orixás na vida dos que neles acreditam*” de Maria de Lourdes Siqueira.

**Quadro 1 – Arquétipos e descrições dos orixás**

Personagens/ arquétipos	DESCRIÇÃO DO ORIXÁ
Exu Elegbara	<p>Uma das características centrais de Elegbara é a comunicação, um ponto forte para compará-lo à energia desse Orixá. O jovem, de 17 anos, é negro de pele clara e carrega no corpo diversos marcadores sociais, como as roupas e as tatuagens espalhadas pelo corpo, insígnias que o caracterizam como sujeito periférico. Pelo que pude acompanhar ao longo de sua trajetória em sala de aula, ele se encontra em um "limbo-racial" conforme dito por Lauro Felipe Eusébio Gomes (2019), um não-lugar diante da consciência corporal de Si, o que caracteriza como um paradoxo, uma vez que Bará é o (dono do corpo). Essa escolha se deu também por brincar com as possibilidades de ser desse sujeito. Trata de uma divindade alegre, brincalhona e muito esperta. Exu também é conhecido pelo seu senso de justiça, algo que nosso jovem também carrega, embora imerso em um moralismo cristão que acaba limitando-o na construção do saber. Dentre as brincadeiras que levaram à escolha desse pseudônimo para o jovem Elegbara, está o fato dele possuir um enorme preconceito, tanto por ser protagonista de inúmeras brincadeiras e piadinhas homofóbicas, em especial com seu colega Obaluaê, quanto pela discriminação em relação às religiões de matriz africana. O jovem sempre associava elementos relacionados a negritude, de forma pejorativa, à "macumba". Nomeá-lo como um Exu foi uma das formas que encontrei de transgredir sua ação, pois Exu é responsável por reorganizar a partir da desordem. O jovem Elegbara apresenta muitas questões relacionadas à sexualidade e muitas dúvidas também, o que revela um pouco de insegurança.</p>
Ogum	<p>Ogum é um jovem negro de pele retinta, de 18 anos e semi-analfabeto, que constantemente transgredir as regras escolares. Ele possui uma armadura rígida, quase impermeável, afinal homem que é homem não demonstra emoções/sentimentos. Seu modo de agir revela o quanto o sistema de ensino o negligenciou, de maneira que ele usa constantemente uma armadura para mascarar o abandono que sente. Ogum incorpora aquilo que bell hooks (2004) nomeia como <i>gangsta-boy style</i>, um tipo de identidade que é pré-requisito indispensável para que alguns homens negros obtenham autenticidade racial. "Para esse ideal-tipo de masculinidade ser visto como negro legítimo é necessário ser truculento e agressivo, dispensar o trabalho intelectual e minimizar a importância da educação escolar" (CONRADO; RIBEIRO; 2007, p. 86). Por falta de uma educação crítica e emancipatória, Ogum acaba incorporando, mesmo que de modo não-intencional, muitos estereótipos raciais, incluindo a hiper-virilidade. Ele busca desesperadamente corresponder a imagem que construíram para ele, ainda que isso resulte em frustrações ao longo da vida. Como a sexualidade é algo fundamental na vida dos jovens, muitas vezes, para atingir as expectativas, eles se arriscam em relações desprotegidas ou em situações de risco, buscando aprovação de terceiros. Por mais de uma vez o Jovem Ogum disse na escola: "<i>Ser negro é ruim!</i>", o que parece evidenciar um sentimento auto-depreciativo.</p>
Oxóssi	<p>Diferente de Ogum, o jovem Oxóssi, de 18 anos, não tem problema de autoestima. Ao contrário, trata-se quase um Don Juan na escola. O jovem caçador possui tudo o que precisa em termos de visibilidade, ou seja, de carisma, beleza e confiança. Em sala de aula, ele é bastante participativo, fugindo do estereótipo do <i>gangsta-boy style</i>, sem, contudo, ser alvo de piadinhas homofóbicas. Ao adotar o ideal-tipo da hiper-virilidade, dificilmente ele seria enquadrado como um sujeito afeminado, o que lhe garante o respeito dos demais colegas, até mesmo porque estar próximo a ele significa obter alguma vantagem com as meninas. Oxóssi percebe ter tal vantagem e a manipula de acordo com seus interesses, sendo extremamente misógino com as meninas. Suas "brincadeiras" são sempre carregadas de machismo e sexismo. Algumas masculinidades acabam se forjando dentro de um ideal viril, potente, forte, corajoso, que é ético, mas que também é estético. Para Túlio Custódio, ético porque orienta um plano moral que se constrói a partir de representações:</p> <p style="padding-left: 40px;">A dimensão estética se refere à esfera da performance, ou seja, das questões de práticas e imagens conectadas com a identidade pública, na aparência. A performance da vida, expressa na forma como falamos, agimos, tratamos ou lidamos conosco e com outras pessoas. Essa performance envolve plano de intenções e percepções; ela é estética, e é forma, dá forma ao que se vê e se percebe. As práticas de masculinidades, portanto, estão sendo enxergadas e enunciadas a partir desse plano (CUSTÓDIO, 2019, p. 141).</p> <p>Ser caçador é também ser provedor, então há outras leituras que podemos fazer em relação a esse jovem. A exemplo, em alguns momentos ele chegou à escola reclamando de dores e machucados provenientes do trabalho. Muitos dos educandos da EJA são trabalhadores ou trabalhadoras e quanto menos escolaridade, maior a precarização das condições de trabalho, algo que Oxóssi vivenciava à época. O trabalho, por sua vez, confere outro <i>status</i> a homens negros, que passam a corresponder a um ideal masculino patriarcal. Tornar-se homem é também assumir responsabilidades provenientes do mundo do trabalho.</p>

continua...

continuação

Personagens/ arquétipos	DESCRIÇÃO DO ORIXÁ
Obaluê	<p>O quarto adolescente é Obaluê, negro de cor preta de 18 anos. Os filhos desse Orixá são pessoas calmas, silenciosas e estudiosas, por isso caracterizam tão bem o nosso personagem. O silêncio é também uma das múltiplas formas de linguagem, que nos exige ampliar nossa inteligibilidade sobre o mundo, afinal, como nos disse um poeta, "o silêncio é para ser escutado". Para as tradições de matriz africana, o silêncio é sabedoria, respeito, resiliência e sinal de maturidade. Por outro lado, o silêncio pode estar relacionado à baixa auto-estima, à falta de confiança ou até mesmo ao medo. Ele pode estar relacionado também ao fato do jovem ser alvo constante em sala de aula de "brincadeiras" e piadinhas de cunho racial e homofóbicas. Diferente do jovem Ogum, que se veste com sua armadura de <i>guetto gangsta boy</i> para reagir à violência, Obaluê demonstra passividade, porque foi moldado diante a regras escolares, que, na maioria das vezes, apresenta uma concepção bancária de educação. Afinal, um corpo escolarizado é também um corpo disciplinado pela escola, treinado no silêncio e em determinado modelo de fala, que concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular (LOURO, 2015). O corpo escolarizado é um corpo que estará sujeito a inúmeras violências, incluindo o humor derogatório e microinsultos verbais, práticas oriundas do racismo recreativo no ambiente escolar. Por ser condenado socialmente, o racismo não pode ser expressado de forma direta, mas sim de forma "cordial" e "camuflada", sendo que o humor decorre de um conjunto de processos mentais que permite a expressão de algum desejo sexual ou impulso agressivo, o que dá ao indivíduo uma sensação de prazer" (MOREIRA, 2019, p. 74). A passividade ou a conformidade a regras escolares não é aceita dentro de um ideal-tipo de masculinidade e meninos que se conformam a essas regras são considerados "afeminados", tornando-se alvo de coerção. Principalmente, por não corresponderem aos estigmas e estereótipos impostos a homens negros, cuja hiper-virilidade se torna avessa à escolarização. Homens negros estão fadados a serem corpo (emoção) e não mente (razão), ou seja, eles são brutos e não dóceis ou inteligentes. De forma alguma o que apresentei até o momento representa uma regra fixa na vida desse sujeito e masculinidades não são uma redoma em que a essência se mantém rígida e inalterável. Em determinados momentos, a posição entre dominantes e subalternizados se deslocam. Um desses momentos é quando Obaluê reage à violência imposta por seus colegas. Quando a professora recém-chegada à escola pergunta o seu nome, um dos adolescentes responde: "É feijão". Feijão é o apelido que os colegas de turma haviam lhe dado. Nesse momento, Obaluê rompe o silêncio e fala em tom de voz alto: "Meu nome é Obaluê". Essa afirmação garante a sua posição enquanto sujeito (humano).</p>
Xangô	<p>Não foi fácil a priori construir esse arquétipo, afinal foi um dos jovens que entrou na turma no meio do ano letivo e naquele momento já tinha feito boa parte dos meus registros de campo. Porém o jovem do qual nomeei de Xangô era mais aberto e receptivo ao diálogo, parecia até mesmo ser mais maduro que os demais, e isso facilitou a nossa interação. A presença daquele adolescente de 17 anos, negro de pele retinta, era marcante e para mim impossível de não ser registrada, mesmo que em um relato curto da sua trajetória pela EJA. Xangô representa o Orixá da Justiça! O que foi fundamental para estabelecer um paradoxo com este jovem que naquele momento estava em cumprimento de medida socioeducativa. Para a justiça branca e burguesa, Xangô estava em conflito com a lei, mas se podemos pensar em uma outra justiça, uma justiça não branca e colonizadora. Talvez a lei estivesse em conflito com Xangô e muitos outros jovens que encontram na EJA um lugar de afirmação de direitos até então negligenciados e que os levaram a encontrar esta justiça branca e burguesa que não nos pertence enquanto povo preto. Ao historicizar a realidade social desses sujeitos, "em conflito com a lei" (entre aspas), sabemos que essa justiça burguesa mascara a perversidade de um sistema racista e excludente para milhares de jovens e homens negros que nunca viverão a abolição real. A justiça de Xangô está longe de uma lógica punitivista. Ao contrário, ele luta contra ela e contra um sistema de opressão que mantém, ao longo dos séculos, o <i>status quo</i> da branquitude. O reflexo desse sistema se mantém por meio de sutis mecanismos de dominação em todos os espaços, incluindo a escola. "Na verdade, o que pretende os opressores é transformar a realidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine" (FREIRE, 1987). Isso era visível no modo de agir do jovem Xangô, que, para se conformar às regras de um sistema que o oprime, ia à escola usando outras insígnias que não remetesse à imagem de um jovem da periferia. Com roupas formais, ele chegava à escola como se estivesse indo à missa de domingo ou a um culto na igreja. Sempre muito educado, ele evitava até mesmo usar a linguagem informal, cumprimentava todos os adultos e apresentava bastante maturidade. Embora conformado às regras escolares, ele não era alvo de brincadeiras ou piadinhas homofóbicas tal como Obaluê o era, uma vez que, de alguma forma, ele já imprimia autoridade sobre os demais jovens. O mesmo ocorria com outro adulto que era egresso do sistema prisional, do qual Xangô esteve muito próximo ao longo dos dias. Era visível o respeito que os jovens conferiam a ele, já que a passagem pelo sistema prisional lhe concedia certo <i>status</i> de hiper- virilidade. A escola não me contou diretamente a razão pela qual o jovem cumpria medida, o descobri à medida em que dele me aproximava. E provavelmente pela minha própria experiência, pois eu já havia trabalhando com jovens em medida socioeducativa na supervisão pedagógica de uma das unidades de internação de Belo Horizonte. Entretanto, a razão ficou bastante evidente, quando os acompanhei em um dos passeios da escola no clube Jaraguá. Xangô estava um pouco mais à vontade lá do que dentro do ambiente escolar e, em um dos momentos, eu o encontrei conversando com outros dois jovens, oportunidade na qual ele contou abertamente como foi pego pela polícia e o tipo de arma que portava. Eu já desconfiava e naquele momento tive certeza, e pude confirmar com o próprio adolescente. Outro momento marcante, ocorreu durante uma das rodas de conversa que mediei, na qual o jovem confirmou a ausência da figura paterna. A ausência de um modelo de representação positiva de masculinidade é o que leva muitas vezes esses jovens a se nortear por caminhos tidos socialmente como "deseducativos".</p>

O uso dos arquétipos dos Orixás para representar as características dos jovens participantes desta pesquisa se justifica pela capacidade dos arquétipos de expressar nossos dramas existenciais e nos deslocar por entre-lugares. Por meio deles, percebemos que esses jovens, embora compartilhem experiências e marcadores comuns, são múltiplos e diversos e, portanto, não seria adequado falarmos em masculinidades negras homogêneas e estáveis. Entretanto, as observações realizadas no campo e as trocas e diálogos que realizei, possibilitaram-me perceber o quanto essa juventude, embora plural, estava imersa em processos de construção de subjetividades subalternizadas devido à própria noção de masculinidade que eles haviam construído para Si.

### **A contribuição do feminismo negro e dos saberes exuzíacos para a compreensão das masculinidades**

Como já mencionamos na introdução, o feminismo negro e os saberes exuzíacos foram fundamentais para a compreensão das performances dos jovens negros participantes da pesquisa e para a produção teórica sobre as noções de masculinidades negras. Em *Mulher, raça e classe* (2016); Angela Davis apresenta reflexões em torno do mito do negro estuprador e como os estereótipos raciais associados ao homem negro reforçam seu lugar de objeto sexual e de subordinação. O pensamento feminista negro abordado por Patricia Hill Collins (2019) busca conferir visibilidade à experiência vivida pelo negro como possibilidade de construção do conhecimento. Conceitos como *blackness* e *black experience*, utilizados por Collins e por sua conterrânea bell hooks são centrais ao desenvolvimento do campo de estudos sobre masculinidades. No artigo do Professor da Universidade Federal do Pará Alan Augusto Moraes Ribeiro e Mônica Conrado, intitulado: *Homem negro, negro homem: masculinidades e feminismo negro em debate* (2017), os autores referenciam às contribuições de Patricia Hill Collins e bell hooks a partir de seus estudos e das possibilidades de articulação dos conceitos referenciados para construção de uma análise privilegiada acerca da construção das masculinidades negras na diáspora. A exemplo, o modo como os estereótipos operam sobre a construção da imagem do homem negro, essas críticas também revelam as limitações observadas em algumas concepções do próprio feminismo negro, em razão de sua origem ocidental. Elas nos levam a refletir sobre outras vertentes do pensamento negro, como às críticas elaboradas pela socióloga Oyèrónké Oyěwùmí que colaboram para o rompimento de perspectivas de gênero baseadas em uma bio-lógica que pouco ou nada dialoga com a experiência vivida por sociedades tradicionais como as Yorubás. De acordo com Oyěwùmí (2004), a bio-lógica dos papéis sociais desempenhada por homens e mulheres no contexto ocidental colabora para a perpetuação das bases da

família nuclear que sustenta o patriarcalismo, arranjo que se distinguiria de boa parte das sociedades africanas nas quais o princípio organizador é o da ancestralidade e não o da generificação.

A família Iorubá tradicional pode ser descrita como uma família não-generificada. É não-generificada porque papéis de parentesco e categorias não são diferenciados por gênero. Então, significativamente, os centros de poder dentro da família são difusos e não são especificados pelo gênero. Porque o princípio organizador fundamental no seio da família é antiguidade baseada na idade relativa, e não de gênero, as categorias de parentesco codificam antiguidade, e não gênero. Antiguidade é a classificação das pessoas com base em suas idades cronológicas. Daí as palavras *egbon*, referente ao irmão mais velho, e *aburo* para o irmão mais novo de quem fala, independentemente do gênero. O princípio da antiguidade é dinâmico e fluido; ao contrário do gênero, não é rígido ou estático (OYĒWUMÍ, 2004, p. 6).

De acordo com Oyěwùmí, reconhecer o princípio da ancestralidade foi fundamental no exercício de rompimento com paradigmas e hierarquias geradas pelo ocidente que, em geral, nos levam a uma dicotomização alienante. Como dizia o geógrafo e filósofo Milton Santos: “a força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos que apenas conseguem identificar o que nos separa e não os que os une”. Ou, como diria Frantz Fanon, em *Os condenados da terra*, “o mundo colonial é um mundo cindido em que o colono torna o colonizado uma espécie de quintessência do mal” (2005, p. 58).

Parte desse mundo maniqueísta pode ser observado pela conduta de mulheres brancas ao pesquisarem as masculinidades. Imersas em sua subjetividade, algumas dessas mulheres encaram as masculinidades apenas sobre o viés da violência de gênero (violência contra a mulher). Não digo que não seja necessário abordar a importância de masculinidades feministas (hooks, 2018), mas, ao iniciar minha pesquisa, meu intuito não foi o de reduzir essas masculinidades aos estigmas incrustados pelo colonialismo. Até mesmo porque a história já se encarregou de os colocar em um lugar permanente de marginalização e violência, que estrutura todas as dimensões da vida desses sujeitos. Se existem masculinidades tóxicas, existem também feminilidades tóxicas, pois, como nos afirma a doutora em Literaturas Africanas e pós-doutora em Filosofia Africana Aza Njeri, ambas são criações do ocidente.

Durante minha pesquisa, cheguei a ser abordada no corredor da faculdade por uma mulher branca que, ao saber da minha temática, disse: “*sua pesquisa é muito importante para nós (mulheres), pois precisamos educar os homens*”. Ouvir aquela frase me deixou perplexa, por reafirmar o lugar do homem negro como um “selvagem” e “ignorante” que precisa ser domesticado e dominado por mulheres “cultas”. Essa concepção feminista distingue-se daquela adotada

pelo *Black Feminism* que, sem deixar de criticar posturas sexistas, toma o homem negro como aliado e não como oponente. O fato de ser uma mulher negra (sujeito subalternizado) pesquisando masculinidades negras (sujeitos subalternizados), me colocava em uma posição de transgressão das hierarquias presentes na produção científica protagonizada por antropólogos (homens brancos), que por muito tempo impôs ao homem negro o lugar de “tema” e não de “vida”. Ler homens negros (Túlio Custódio, Roger Cipó, Henrique Restier, Alan Augusto Ribeiro, Rolf Malungo de Souza, Osmundo Pinho e, sobretudo, Deivison Nkosi) refletindo sobre a construção das masculinidades negras foi um importante exercício de alteridade. Escrito no ano de 2015, o artigo intitulado *O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo* de Deivison Nkosi, teve uma importância significativa na elaboração da minha monografia e, posteriormente, na escolha dessa temática para o mestrado.

Pensar sobre os processos de construção da subjetividade masculina e seus impactos nas experiências de jovens negros periféricos e lutar contra os estigmas impostos a essa juventude tornou-se parte fundamental de minha trajetória de militante e educadora, afinal, a educação é mais do que um ato de amor, é um instrumento político de transformação social. Orientada por esse princípio, proponho rompermos com o pensamento colonial dicotomizado e nos reencontrarmos por meio da nossa ancestralidade. Exu nos abre possibilidades e caminhos para desatarmos os nós do colonialismo, reforçando a percepção de que a potência é a boca que tudo devora, capaz de regozijar e transformar novos saberes e práticas. Há um provérbio yorubá que diz que “Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só atirou hoje”. Essa dupla junção representa uma proposta de retomada ao passado enquanto um projeto de futuro, presente tanto na pedagogia das encruzilhadas quanto no signo de Exu que, por se destacar pelo dinamismo e circularidade, diz respeito não a um fim, mas a “um início, meio e início”, como nos conta o mestre quilombola e pernambucano Nego Bispo (2015). Aliás, é essa dimensão de circularidade que nos ajuda a pensar as masculinidades negras e em uma *Nova Pedagogia das Masculinidades*, ressignificando as relações existentes entre o humano, as divindades e a sexualidade não mais centrada no falo.

## Por uma nova pedagogia das masculinidades negras

Percorrer os caminhos dessa pesquisa não foi nada fácil. Em vários momentos nos deparamos com muitas encruzilhadas que, ao longo do percurso passaram a ser compreendidas não como algo que nos limita, mas como aquilo que nos auxilia na resolução dos conflitos. “A encruzilhada aponta para múltiplos caminhos, afinal a noção de caminho assentada no signo Exu se

compreende enquanto possibilidade, e não como certeza” (RUFINO, 2018, p. 78). Aliás, certeza é o único caminho que não queríamos percorrer, em especial em uma sociedade que materializa os nossos discursos em verdades universais. Nesse sentido, optamos pelos conflitos que, segundo Somé (2003, p. 119) “nascem de desafios apresentados pelo espírito. São dádivas para nos ajudar a avançar. É por meio do conflito que ganhamos conhecimento de nós mesmos e descobrimos novas situações para pôr em prática nossos dons”.

Considerando as dimensões positivas do conflito e das contradições, assumimos o desafio de construir uma epistemologia às avessas, uma epistemologia de Exu. O Orixá é representado por um pênis ereto, símbolo da virilidade masculina que nos dará o poder de reescrevê-la. Embora o Orixá seja uma figura contraditória, sua figura nos traz ideias e transgressões que visam dialogar com as subjetividades masculinas a partir da perspectiva afrocêntrica, regendo nossa cabeça e nossa mente. É assim que propomos uma Nova Pedagogia das Masculinidades e buscamos, em um duplo processo, romper com velhas práticas epistêmicas e colaborar com uma proposta pedagógica entre as encruzilhadas de Exu e o quilombismo, que “centre-se no desenvolvimento da subjetividade dos educandos, sugerindo vias simbólicas, num processo de querer ser mais, sendo eles mesmos (ROSA, 2019, p. 137).

Uma pedagogia em que o educador reconheça os processos de produção de Ser-Mais e de Ser-Menos que Paulo Freire nos traz em Pedagogia do Oprimido (1987), no qual o Ser não se desloque da sua conexão com Terra (natureza) e nem com o coletivo (movimento). O ser humano não pode viver na ausência ou em partes isoladas, sendo fundamental processos educativos que utilizem das experiências comunitárias para a produção de saberes necessários à emancipação. Para o líder indígena e ambientalista Ailton Krenak (2019), essa experiência se traduz em:

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de sustentar o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então, vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado (KRENAK, 2019, p. 32).

Contudo, como podemos suspender o céu e ao mesmo tempo evitar a sua queda? Uma educação enquanto prática libertadora e emancipatória deve buscar a autonomia dos seus educandos ao reconhecer os saberes plurais e contra-hegemônicos. A partir de seu equilíbrio, podemos encontrar caminhos de transformação e conscientização de novas subjetividades nos quais os sujeitos deixam de ser alunos (sujeito sem luz) e passem a ser o sol. Nesse

contexto, o papel do educador é contribuir para o brilho dos alunos, sendo fundamental sulear nossa didática para que essas experiências ocorram. É essa experiência que obtemos a partir do trabalho da Aza Njeri:

Acredito, portanto, que inserir, na prática pedagógica, as contribuições dos não brancos para humanidade, possibilitando sua expansão para além de perspectivas eurocêntricas no que se refere à história, cultura, língua, política, economia, tecnologia e ciência, pode tornar os processos de socialização e de ensino-aprendizagem menos traumáticos, mais plurais e mais emancipatórios. Por conseguinte, a promoção da comunicação intercultural também ocorre de maneira mais igualitária, principalmente diante do cosmopolitismo pós-moderno largamente propagado pelo ocidente que faz com que, conectados, nos descrevamos como “cidadãos do mundo”. Indago-me, entretanto, como pensar nessa cidadania em um cenário de desumanização e genocídio? Só poderíamos, enquanto pessoas negras, ser cidadãos do mundo se, primeiramente, formos cidadãos de nós mesmos. Nossa identidade cultural deve ser praticada para que não sejamos cópias mal diagramadas da branquitude cidadã do mundo ocidental. A verdadeira cidadania do mundo deve ser integral e integrante a ele e não baseadas na sobreposição e dominação de uma cultura sobre a outra (NJERI, 2019, p. 5-6).

Os processos de ensino-aprendizagem aos quais Njeri se refere, e que são necessários para o fortalecimento da consciência de Si, só serão possíveis com a valoração dos saberes pluriversais nas escolas e dos saberes presentes nas tradições de matriz africana em “Quilombos” e “Terreiros”, nas rodas de samba, no *hip-hop*, *i.e.*, em espaços que territorializam nossas experiências e se constituem como força e energia vital do povo negro. “Com efeito, o quilombismo tem se revelado fator capaz de mobilizar disciplinadamente o povo afro-brasileiro” (NASCIMENTO, 2019, p. 282) ao combater o epistemicídio nos afrobetizando.

Para Aza Njeri, que parte do princípio de que o sol é nossa força vital, ou seja, aquilo que nos torna vivo, educar é ascender ao sol educando e despertando essa energia desmantelada pelo regime colonial. Agindo assim, seria possível transformar a experiência educativa em algo que estimule os educandos a despertar sua potência, criatividade e vivacidade. Ao transgredir as lógicas coloniais, reexistindo ao não-lugar, essas experiências passam a se assentar em ações de fronteira, resiliência e transgressão capazes de reconstruir uma nova inteligibilidade sobre o corpo e sobre as masculinidades negras que se encontram submersas/enclausuradas dentro de um modelo civilizatório “eurocêntrico”. Assim, ao ascender ao sol, os sujeitos têm a possibilidade de se reconectarem com sua ancestralidade.

Portanto, uma Nova Pedagogia das Masculinidades objetiva se contrapor às práticas hegemônicas de uma Pedagogia “universal” das Masculinidades, que se mantém distantes dos processos de transformação social, ao não dialogar com

seus sujeitos e não se propor a debater temas como gênero, raça, sexualidade. Atuando assim, a Pedagogia universal, acaba legitimando arquétipos e modelos de masculinidades que tem o branco como padrão de beleza, moralidade, civilidade, expressos pelo eurocentrismo e pela colonialidade do saber-poder.

A pedagogia universal se traduz também em uma Pedagogia da Crueldade, pois, além de viabilizar mecanismos de exclusão, ela limita o contato dos sujeitos com outras formas de conhecimento e saberes não-hegemônicos, incluindo os saberes produzidos no corpo, compreendidos em suas múltiplas linguagens. A Pedagogia universal mantém, dessa forma, o sujeito negro em um constante estado de Maafa, que significa o processo de sequestro físico e mental da população negra e da afrodiáspora, tendo como paralelo o genocídio, o nutricídio, o epistemicídio (NJERI, 2019, p. 7). Njeri, ao se contrapor a esse modelo, nos propõe uma abordagem afrocêntrica:

A Afrocentricidade como ideia articula uma poderosa visão contra-hegemônica que questiona ideias epistemológicas que estão simplesmente enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal. Existe uma ética assertiva entre os afrocentristas para deslocar o discurso em direção a uma abordagem mais orientada para a agência para análise, exames, investigações e fenômenos. Portanto, para demonstrar a ideia de culturas ao lado umas das outras, ao invés da ideia de culturas sendo adotadas por uma ideia particular abrangente (ASANTE, 2016, p. 3).

Essa visão contra-hegemonica, apontada pela afrocentricidade, pode ser identificada nas bases conceituais presentes na formulação da Lei nº 10.639/03 (alterada pela Lei nº 11.645/08) que modificou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional a partir de um longo processo de mobilização dos movimentos sociais negros na luta por políticas de ações afirmativas e inclusão. As referidas leis, ao serem adotadas nas escolas, contribuíram para que, ainda que de maneira tímida, o ensino de História da África e da Cultura Africana, Afro-brasileira e indígena chegassem aos currículos e contribuíssem para resgatar a autoestima e consciência de Si de pessoas e coletivos antes invisibilizados. É também por isso que trabalhar com uma Pedagogia das Encruzilhadas pode nos possibilitar a construção de caminhos que pavimentem uma educação crítica, implica na conexão entre mente, corpo e espírito (ancestralidade):

A emergência do corpo a partir do signo Exu sustenta a crítica e aponta caminhos que despacham a negação dos saberes corporais. As perspectivas advindas dos domínios e potências de Exu são mais um golpe operado pela Pedagogia das Encruzilhadas, que provoca um revés na medida em que traz o corpo para o cerne do debate poético/político/ético. Ao mesmo tempo em que falo das proezas e dos poderes do corpo, falo também da

má sorte do mundo Ocidental, que tem suas cabeças deslocadas dos seus corpos. Um mundo de decapitados em que as cabeças caminham em direção contrária a dos corpos (RUFINO, 2019, p. 80).

A *Nova Pedagogia das Masculinidades* não deve ser nem um ato isolado em si e tampouco produzida sem a articulação com um viés histórico, político, cultural e identitário, já que estamos falando de séculos de apagamento do sujeito e das subjetividades negras que, historicamente, impossibilitaram o processo de identificação com a cultura afro diaspórica e os saberes produzidos por ela. Essa Nova Pedagogia deverá ter como suporte os valores civilizatórios africanos e indígenas, formas de produzir conhecimento que escapam ao eixo norte-sul por seu terreno epistemológico. Ela deverá também vislumbrar a amefricanidade como território de saberes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em Aberto*, v. 11, n. 53, jan./mar. 1992. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709173/mod\\_resource/content/3/Leitura%20complementar.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709173/mod_resource/content/3/Leitura%20complementar.pdf). Acesso em: 28 nov. 2020.

BARBOSA, Muryatan Santana. Guerreiro Ramos: o personalismo negro. *Tempo soc.*, v. 18, n. 2, p. 217-228, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702006000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000200011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Distrito Federal: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990.

BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CARVALHO, Marília Pinto de; SENKEVICS, Adriano Souza. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. *Cad. Pesqui.*, v. 45, n. 158, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143364>. Acesso em: 16 fev. 2022.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONNEL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: masculinidade hegemônica – repensando o conceito. *Estudos Feministas*, v. 21, n. 1, 2013.

CONRADO, Mônica; RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Homem negro, negro homem: masculinidades e feminismo negro em debate. *Estudos Feministas*, v. 25, n. 1, p. 73-97, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

php?script=sci\_arttext&pid=S0104-026X2017000100073&lng=en&nrm=iso.  
Acesso em: 29 nov. 2020.

CUSTÓDIO, Túlio Augusto. Per-vertido homem negro: reflexões sobre masculinidades negras a partir de categorias de sujeição. In: RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de (org.). *Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades*. São Paulo: Ciclo Contínuo, 2019.

DAFLON, Verônica Toste. *Tão longe, tão perto: pretos e pardos e o enigma racial brasileiro*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DANTAS, Luís Thiago Freire. Acontecimento – Êsù: a circularidade como trânsito contra colonialista. *Revista Calundu*, v. 4, n. 2, 2020.

DAVIS, Angela. *Mulher, raça e classe*. Trad. Heci Regina Candiane. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Trad. Elnice Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FANON, Frantz. *Peles negras, mascaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FAUSTINO, Nkosi D. O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo. In: BLAY, Eva Alterman (org.). *Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, L. F. E. Ser Pardo: o limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, v. 5, n. 1, p. 66-78, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/cgd.v5i1.31930>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, n. 92-93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2016.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão. São Paulo: WMP, 2013.

hooks, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In: hooks, bell. O corpo educado: pedagogia das sexualidades*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

hooks, bell. Escolarizando homens negros. *Revista Estudos Feministas*, v. 23, n. 3, p. 677-689, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/41784>. Acesso em: 13 nov. 2018.

hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Trad. Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

hooks, bell. *We real cool: black man and masculinity*. New York: Routledge, 2004.

JUNIOR, Luis Rufino Rodrigues. O que pode Elegbara? Filosofias do corpo e sabedorias de fresta. *Voluntas: Revista Internacional de Filosofia* 21, Interfaces da Filosofia Africana, v. 10, ed. esp., p. 65-82, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39951/html>. Acesso em: 28 nov. 2020.

JUNIOR, Luis Rufino Rodrigues. Pedagogia das encruzilhadas. *Revista Periferia*, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504/24540>. Acesso em: 28 nov. 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. [S. l.]: Cobogó, 2018.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. *Horiz. Antropol.*, v. 4, n. 9, p. 103-117, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010471831998000200103&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010471831998000200103&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 nov. 2018.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogia das sexualidades*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1, 2018.

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

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: PROGRAMA de educação sobre o negro na sociedade brasileira. [S. l: s. n.], 2004.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, v. 31, p. 4-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi31.28253>. Acesso em: 16 fev. 2022.

OYËWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Trad. Oyèrónké Oyèwùmí. *CODESRIA Gender Series*, v. 1, p. 1-8, 2004.

PINHO, Osmundo. Um enigma masculino: interrogando a masculinidade da desigualdade racial no Brasil. *Universitas Humanística*, v. 77, n. 77, 2014.

ROSA, Allan da. *Pedagoginga: autonomia e mocambagem*. São Paulo: Pólen, 2019.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Antonio Bispo do. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: [s. n.], 2015.

SIMAS, Luiz Antonio. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. *Os Orixás na vida dos que neles acreditam*. [S. l.]: Maza, 1995.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOMÉ, Sobonfu. *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. São Paulo: Odysseus, 2003.

SOUZA, Rolf Ribeiro de. As representações dos homens negros e suas consequências. *Dossiê Culturas e Diferenças*, a. 3, v. 6, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/5500>. Acesso em: 28 nov. 2020.

# MANZO, VENTOS FORTES DE UM KILOMBO: o trabalho do editor em contextos de resistência

Franz Galvão Piragibe  
Míria Gomes de Oliveira

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## Introdução

Apesar das determinações da Lei nº 9394, de 20 dezembro 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional e a lei adjunta à resolução do CNE/CEB nº 8, de 11 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, vários fatores interferem no efetivo ensino da arte, literatura e culturas afro-brasileiras em contextos educacionais institucionais. Dentre esses fatores, a interdição ao direito de **dizerem-se**: as barreiras racistas impostas pelo elitizado mundo da escrita roubaram, do povo negro brasileiro, a construção e produção de *sentidos de si e de sua história*. Ou melhor, de nossa História do Brasil.

Nesse texto, discutiremos a função-editor e o trabalho de editora na publicação da obra *Manzo: ventos fortes de um quilombo* com o objetivo de discutir o papel do editor em um contexto de resistência quilombola urbana na cidade de Belo Horizonte. Nosso enfoque será a composição e a produção do livro em articulação com os signos presentes nesse contexto, tendo em vista a afirmação da identidade das autoras e autores quilombolas. Em especial, nos deteremos na análise das imagens e signos presentes na edição final.

A relação editor/autor influi profundamente na obra, quando não a significa por completo. A organização, a triagem, a escolha da plataforma, a escolha fonte, a normatização do texto, o pensar o público alvo, a adaptação a um padrão de recepção do público, o decidir o que comporá a obra final ou não, o acréscimo de paratextos, a arbitragem sobre a tradução, o escrever as notas, o pensar a editoração gráfica, a revisão e a sugestão de alterações no texto são, sobretudo, gestos de autoria em disputa com a/o texto oral ou escrito de autoras e autores de uma obra. O editor tem a autoridade de, em última instância, manipular discursos e dar a palavra final sobre como determinado discurso será projetado ou silenciado. Em outras palavras, buscamos a via contrária às tentativas de relegar ao esquecimento a memória e as tradições de nosso povo, tentativas que Santos (2014) denomina de epistemicídio.

Entendemos por quilombagem o movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos escravizados durante o período de escravidão em todo o território nacional brasileiro. Esse movimento provocou desgastes significativos no sistema escravista, solapando as suas bases em diversos níveis – econômico, social e militar – e influenciando poderosamente para que o trabalho escravo entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre (MOURA, 1989, p. 22).

O que define um quilombo, para fins dessa pesquisa, é a condição de resistência. Um quilombo não se define somente pela questão do território, mas também pelo caminhar coletivo da família quilombola e pelo trânsito que a comunidade estabelece com a sociedade e com as instituições criadas pelas políticas brancas. Descortinar as relações sociais e os conhecimentos do Kilombo Manzo é uma forma de entender o contexto de resistência e também de resistir ao racismo do mercado editorial brasileiro.

Ainda que as tradições estejam preservadas em práticas orais e culturais cotidianas, no Kilombo Urbano Manzo<sup>4</sup>, como em grande parte dos quilombos brasileiros, os registros escritos de seus conhecimentos são ainda limitados. Apresentamos, nesta pesquisa, os registros do processo de edição do Manzo, ventos fortes de um quilombo, quais sejam, depoimentos gravados em áudio de duas mestras, um mestre quilombola e um jovem quilombola. Dessa forma, buscamos mostrar também a aprendizagem vivenciada nesse trabalho de edição em contexto de resistência às práticas elitizadas e elitizantes de produção de conhecimento quilombola.

Entendendo uma ação afirmativa como aquela que provoca mudanças positivas em relação às desigualdades sociais historicamente construídas, apresentamos, a seguir, as imagens do livro em diálogo com a identidade, a estética e as tradições de um quilombo urbano como ato de resistência epistemológica às políticas de editoração hegemônicas.

## O Kilombo Manzo

Os quilombos, segundo Kidoiale (2017), são diferentes entre si. Os desafios de se afirmar enquanto quilombola perpassa o confronto com a presunção branca de fixar o conceito e reduzi-lo a estereótipos racistas. Os quilombos se diferem, por exemplo, em relação à opção religiosa: católicos, umbandistas, candomblecistas, evangélicos, ecumênicos, laicos ou ateus. Eles podem estar em contextos rurais e urbanos e trazer uma vasta diversidade de práticas socioculturais.

4 A opção de registrar a palavra Kilombo com K, diferentemente da forma dicionarizada com QU (QUilombo), foi uma das opções linguísticas das autoras durante o processo de edição. Kilombo Manzu é a versão grafada nos documentos oficiais.

O Kilombo Manzo se define como um quilombo terreiro, em seu sentido religioso, e como um centro cultural urbano, fato que não impossibilita os quilombolas de seguirem outras religiões. Para além de uma doutrina, no Manzo, a religião está presente em práticas de cura, educação e identidade da comunidade quilombola. Dentre os relatos das autoras, membros evangélicos ou católicos acionam, de forma naturalizada, práticas da religião afro-brasileira como costume no qual foram educados.

O quilombo Manzo, com o tempo, foi se tornando um centro de formação, reconhecido como centro de capoeira e espaço de plantas medicinais. Sua atuação se dá na formação de pessoas dentro e fora do território quilombola, pois acolhe frequentadores de toda a região metropolitana de Belo Horizonte. As ações de formação tornaram-se notórias em Belo Horizonte e chamaram a atenção de grupos de pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais e as mestras foram convidadas a ministrar disciplinas no Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG.

A seguir, apresentamos as mestras, o mestre e o jovem quilombola:

**Mametu N’kise Muiande:** a matriarca e guardiã das culturas, conhecimentos, segredos e saberes em volta do quilombo está regida na singular sabedoria da mestra Muiandê. Conhecida em Belo Horizonte como “Mãe Efigênia”, Muiandê é a responsável pela resistência e pelo grande e precioso conhecimento do Kilombo Manzo. Referência entre os terreiros, quilombos e academia, ela carrega a memória da cidade e de várias gerações. A autoridade primordial do Kilombo Manzo vivenciou, nessa obra, a sua segunda atuação enquanto autora. Foi maestra do que vamos tratar nesta dissertação como editorial, coordenando o fio ideológico que atravessa a obra. Muiandê é a responsável pela presença do pai **Benedito** que se torna, na obra, co-autor e personagem do livro rememorado tanto na história do Kilombo como na construção ímpar da importância do Manzo para construção cultural, ideológica e política. Como autora, forneceu toda a formação de vivência necessária para a equipe que orientou os processos de construção do livro, acompanhando também o processo editorial junto à segunda autora Kidoiale, sua filha. Atuou ao longo de sua história na própria gênese da cidade, inclusive da localidade onde o quilombo Manzo está, assim como as movimentações e manutenção da resistência desse espaço em meio aos conflitos da cidade. Agente cultural, pensadora, formadora, mestra de saberes, guardiã da memória, referência política e espiritual são apenas algumas das formas pelas quais essa autora se faz presente na cidade. Ela demonstra um impecável conhecimento e discernimento no exercício da identidade, oferecendo-nos uma dimensão literária, filosófica, política, espiritual, cultural e identitária e resignificando a condição humana de todos os sujeitos negros na localização de sua ancestralidade. Sua importância na

construção de uma identidade nacional emancipada dos árbitros dos valores dominantes que nos faz alvo é incomensurável.

Podemos afirmar a influência e a liderança de Muiandê dentro e fora do Kilombo, assim como em todos os espaços que atua, seja em cidades nas quais representou o Manzo, seja em espaços formativos como centros culturais e instituições de prestígio, como universidades.

**Makota Kidoiale:** filha de Mametu N’kise Muiandê, Makota tece o diálogo que dá dinâmica às relações de memória e identidade na obra. As vozes de mãe e filha se complementam, trazendo para o texto a dinâmica de resistência pensada na coletividade do Kilombo. Autora, produtora e editora da peça, ela tem uma presença que atravessa todos os processos de construção do livro.

**Pedro HBS:** Filho de Makota Muiandê é artista visual e o ilustrador responsável pelas imagens inspiradas na vivência dentro do quilombo.

Passemos, então, ao trabalho de edição do livro.

## Edição Kilombola como aprendizagem e resistência

O trabalho do editor pode influir em diversos aspectos na recepção de um livro. Seus *gestos* de autoria são determinantes para a versão final da obra na medida em que também produzem sentidos.

Referindo-se à produção literária brasileira, Evaristo (2010) afirma que é preciso “a transposição e continuidade das culturas africanas em solos brasileiro” (p. 132). Aproximar a prática de autoria ao processo de emancipação perpassa o domínio e a atuação da prática de edição dessas vozes e dessa transposição e continuidade. O reconhecimento da produção literária negra possibilita o resgate histórico que resiste nas práticas da cultura afro-brasileiras presentes em nossas comunidades quilombolas.

Em nosso caso, buscamos uma edição que considerasse a produção e a preservação de saberes socioculturais sem a tutoria de práticas hegemônicas que tendem a reafirmar preconceitos sobre a população quilombola. É notável como essa libertação se dá nas práticas orais, assim como também nas práticas religiosas e culturais. Nesse exercício, a vozeração quilombola não perpassa por uma tutela, ou mediação, quando se faz o exercício de edição em terreiros. Resiste, na expressão quilombola, questões ligadas à África que adquiriram dinâmicas diversas no Brasil. Deve-se ressaltar que a produção de sentidos garante ao processo de resistência a significação de si (EVARISTO, 2010, p. 133):

O corpo negro vai ser alforriado pela palavra poética que procura imprimir e dar outras lembranças às cicatrizes das marcas de chicotes ou às iniciais dos donos -colonos de um corpo escravo. A palavra literária como rubrica-enfeite surge como assunção do corpo negro.

A resistência da editoração quilombola se expressa de forma plena ao questionar a concepção de edição burguesa hegemônica. Fazendo uma transposição das reflexões de Evaristo (2010) para os estudos sobre edição, entendemos o conceito de autoria negra como espaço de representação das subjetividades negras de forma positiva e, também, libertária. A alforria através da palavra, produz outra percepção acerca do mundo do próprio sujeito que se significa e liberta seus pares.

O movimento de quilombolagem pela linguagem é uma forma de emancipação do *fazer descolonial*. Dessa forma, a escrita é uma das estratégias de ressignificação de *SI*:

Era, portanto, uma negação total de seu universo existencial e de trabalho que verificava no transformar-se em quilombola. Tudo isso se refletira na nova organização sócio-psicológica do agente rebelde, a qual se expressara em uma dinâmica oposta àquela do escravo, pois refletirá em um nível de reflexão coletiva que era oposta à condição que ela tinha como anterior. O quilombola, era, portanto, um ser novo contraposto ao escravo e que somente como quilombola podia pensar e sobretudo agir. O interior quilombola tinha, por isto mesmo, a unidade permanente de conservar a liberdade quando subjetivamente e objetivamente negou a ordem escravista e consequentemente a sua condição de escravo. Era, portanto, um ser para *SI*, no nível que se reconhecia e reencontrava na negação dessa ordem (MOURA, 1989, p. 103-104).

A *quilombagem pela palavra* constitui os processos de alforriamento do discurso na perspectiva quilombola. Ao construir sua própria narrativa sobre si e sobre o mundo, o sujeito oprimido se liberta de significantes opressores.

O trabalho-editor, quando não é realizado junto ao autor, provoca um deslocamento discursivo determinante: ele tira da/o autor/a o seu *lugar de fala* entendido como a legitimidade daquele que enuncia de contar sua própria história. Uma obra produzida sem o diálogo autores/editor será finalizada a partir das referências estéticas e ideológicas do editor. Infelizmente, a maioria das publicações em comunidades tradicionais ainda são produções *sobre* elas e não *junto* a elas. Não se trata apenas da organização singular do gesto de editor-função: trata-se de um (re)gesto de autoria que nos leva a problematizar o lugar do editor no processo de autoria.

Partimos, assim, do pressuposto de que, em contextos de resistência, o sentido se constrói em relação dialógica com a sociedade que exclui saberes e sujeitos negros: por um lado, os sentidos são limitados pelos discursos hegemônicos e, por outro lado, expandem-se pelo posicionamento, pelos ideais e pelas ações emancipatórias do movimento quilombola no Brasil. As práticas de linguagem em contextos quilombolas não obedecem às imposições da

racionalidade universal branca, como encontrado na maioria das produções escritas *sobre eles*. Por isso, buscamos os dissensos e as tensões presentes em um livro cuja autoria é tecida nas vozes de um grupo historicamente colocado à margem do mundo da escrita e na constante busca pela emancipação de toda forma de opressão, principalmente a opressão justificada pelo racismo velado brasileiro. A voz subalternizada de negros e negras quilombolas se inscreve, no mundo da escrita, na *violência epistêmica* (SPIVAK, 2010), no que diz respeito à falta de espaços de escuta da voz do *outro*, em sua totalidade de sentido.

Segundo Said (2010, p. 19), uma das práticas de imposição ideológica e cultural eurocentrada se deu por meio de explicações teóricas em teses antropológicas, biológicas, linguísticas e históricas sobre o que seria a humanidade e o universo. Essas explicações disseminam modelos e impuseram significantes/significados sobre quem pode validar determinado discurso. As representações da cultura e dos corpos negros validadas pela intelectualidade branca no Brasil ocorreu de forma estereotipada e por meio da negação ao direito de dizer-se. Seja pela negação a práticas de escrita de prestígio em casa e na escola, seja pela negação da produção de conhecimentos negros em forma de registros escritos, a população quilombola não teve acesso ao capital financeiro nem a linguagens necessárias à entrada no mundo da escrita. Dessa forma, a produção de um livro que traz as vozes negras de um quilombo urbano pode – ou não – alforriar sentidos negros e libertar os escritos dos sentidos impostos pela perspectiva branca de edição. O número de títulos de autoria quilombola é, ainda, relativamente baixo, apesar de ser uma produção basilar ao fazer descolonial.

*Dizer-se* é ter direito ao seu lugar de fala, seja qual for o seu lugar social em dada sociedade. A autora Spivak (2010) denuncia a manipulação dos processos de significação de sujeitos subalternizados nas tramas da significação social. A produção de *subjetividades precárias* é forjada na violência epistêmica colonial que subjuga os corpos negros e produz efeitos de sentidos negativos sobre a percepção de si. Resistir aos sentidos que nos foram impostos é uma ação afirmativa de nossa identidade. Nesse sentido, denuncia Spivak (2010, p. 126):

O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à mulher como um item respeitoso nas listas de prioridade global. A representação não definiu. A mulher intelectual como intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio.

Duas considerações devem ser notadas nas afirmações de Spivak (2010): a primeira é o *poder* falar, ou seja, a quem é dado o poder de enunciar, e, a segunda, a impossibilidade de ser escutado, relacionada com o silenciamento,

ainda que as vozes ecoem. Essas ações se configuram como violências epistemológicas. Para que o livro *Manzo, ventos fortes de um Kilombo*, fosse um exercício de alforria pela palavra, silêncios teriam que ser rompidos. Ao descortinar o *não dito* no mundo editorial, as autoras mobilizam memórias e ações de resistência. Romper com a subalternidade é libertar-se dos valores coloniais. O sujeito rompe com significados e linguagens impostas como forma de ação política que reivindica o espaço de semantização de si no mundo. Ao editor, cabe afinar a escuta de suas vozes.

Orlandi (2009, p. 26) afirma que o objetivo da análise do discurso é a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos e como ele está investido de significância para e por sujeitos. Por isso, trazemos as análises das imagens escolhidas por nossas autoras e autores e os sentidos que elas trazem ao livro.

### **As imagens no livro *Manzo, ventos fortes de um kilombo***

O processo de edição é um conjunto de ações que tem em seu fazer contribuições valiosas à versão final da obra. Todavia, o autor provê o gesto único de *escrita*, fazendo nascer a materialidade inicial do texto. Não necessariamente, as funções do editor serão parte integrante do todo final. Não necessariamente, autor e editor são pessoas diferentes. Assim também, a atuação do editor precisa ser limitada a momentos determinados, específicos ou meramente técnicos.

Diante disso, os depoimentos orais gravados em áudio foram tomados como materialidade inicial do livro. O processo de edição de um livro em contexto quilombola urbano só pode ser pensado como uma experiência de aprendizagem na medida em que autoras e editores se engajam em uma dinâmica de alforria pela palavra. A experiência passa a ser, nesse sentido, uma construção epistemológica para práticas de editoração negras.

Uma das etapas importantes da edição em forma de resistência foi a escolha de imagens que refletissem a intensidade dos depoimentos orais: ícones, desenhos, pinturas, ilustrações e fotografias que representassem a identidade do Kilombo Manzo. As imagens selecionadas são fruto de uma oficina de fotografia e trazem o olhar da comunidade por meio das lentes e da arte do quilombola Pedro HBS.

Com isso, buscávamos elementos que nos permitissem construir esteticamente a afirmação cultural da comunidade e que afrontassem as estéticas normatizadoras do fazer-edição. O trabalho gráfico foi um processo de aprendizagem pensado e realizado na experiência de produção do livro no Kilombo Manzo junto aos quilombolas.

A capa de um livro é uma das principais ações estratégicas da função-edição-leitor (FIGUEIREDO, 2015) e, nesse contexto, o capista é responsável pela primeira recepção da obra pelo leitor. A capa deve refletir o cerne do livro e é comum, nas práticas de mercado, eleger a capa como principal forma de atrair o consumidor. Na edição em forma de aprendizagem em contexto de resistência, o objetivo almejado é a afirmação e realização da autoria negra de livros quilombolas. O padrão, quando evocado, serve como contraste, como questionamento do que se entende como *capa* de livro. A imagem a ser vinculada *a priori* será escolhida a partir da identidade dos autores e junto aos autores:

**Imagem 1 – Capa do livro<sup>5</sup>**



Fonte: Piragibe et al. (2017).

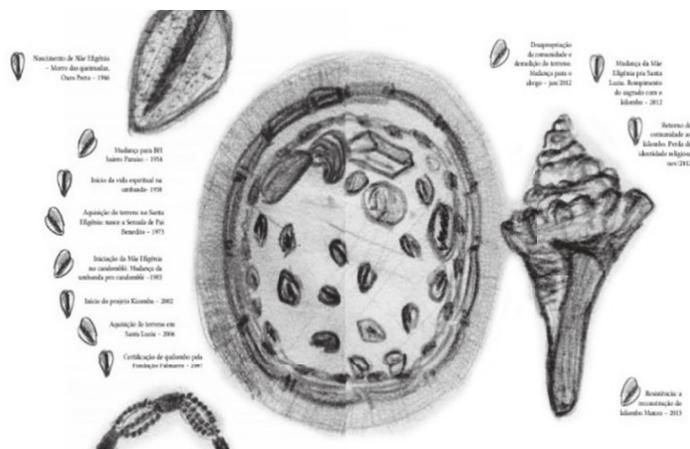
A capa do livro *Manzo, ventos fortes de um quilombo* traz a arte de Pedro HBS, quilombola do Manzo e mostra a tradição e a cultura logo no primeiro contato com o livro: o papel de acabamento rústico, a cor morrom e a textura apontam a relação com a terra e a imagem da Orixá Iansã rompe com a proibição e demonização das religiões afro-brasileiras, em um movimento de afirmação da identidade do Manzo. Nesse sentido, a capa se torna um elemento

<sup>5</sup> Todas as imagens aqui apresentadas foram retiradas do Livro PIRAGIBE, Franz Galvão et al. (org.). *Manzo, ventos fortes de um kilombo*. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

singular e um marco de referência identitária no momento histórico em que o livro foi produzido.

O recorte de Pedro HBS perpassa a editoração da obra desde a paginação em sementes, contas e búzios, até a busca de ilustrações que traduzam os conceitos que regem as formas de viver e de ver o mundo na perspectiva quilombola. A semente de búzio como marca da paginação produz um ponto de diálogo entre o *layout* e a relação com o passar do tempo na perspectiva quilombola. A relação com o destino e a ligação nto em que se lê, com o passado e o futuro convergem por meio da disposição em espiral que ilustra a cronologia histórica da comunidade Manzo e o jogo de búzios:

**Imagem 2 – Cronologia do Kilombo Manzo**



Fonte: Piragibe *et al.* (2017).

Cada semente e cada búzio representam um marco no tempo e, deliberadamente, não há uma determinação prévia sobre a posição desses. Com isso, sugere as possibilidades múltiplas de relações entre o passado e o futuro. O presente é o momento exato do encontro do passado com o futuro. No momento único presente, percebe-se a disposição dos búzios lançados pelas entidades da religiosidade afro-brasileira dentro do círculo da vida. A história não se finda como proposto pela relação linear cartesiana de pensamento. Ao contrário, ela é um contínuo que se propaga na ideia complementar dos tempos em espiral.

Essa ilustração se tornou a base para o entendimento do processo editorial em sua relação com a imensidão de saberes negros em contexto de resistência. Ela corrobora o sentido poético e identitário da obra na medida em que afronta a perspectiva dominante porque mobiliza verdades outras sobre o saber negro na cidade.

As imagens ora apresentam, ora complementam a narrativa ao longo do livro, traçando paralelos com o presente, o passado e as perspectivas de resistência a serem vividas no futuro. As autoras retomam vivências e ressignificam o presente a partir dos sentidos produzidos e comprometidos com a identidade do Kilombo Manzo.

Por outro lado, o projeto gráfico editorial também trouxe imagens que complementam a afirmação identitária presente nos relatos verbais. Um exemplo são as imagens digitalizadas de motivos florais feitos em tecido de chita que compõem o pano de fundo e dão linearidade visual ao livro. A *chita* é usada em diferentes figurinos de manifestações culturais tradicionais e um dos mais baratos tecidos do mercado têxtil brasileiro. Ela é muito encontrada em casas simples de todo Brasil, trazendo um colorido festivo ao ambiente. A imagem produziu um efeito de intimidade e conferiu linearidade visual ao livro, em diálogo com a capa:

**Imagem 3 – Pano de fundo: motivo do tecido de chita**



Fonte: Piragibe *et al.* (2017).

Os nossos sujeitos defenderam, reiteradas vezes, a importância da guarda da memória quando discutimos a edição do livro e a presença de pai Benedito foi uma memória evocada:

**Imagem 4 – Paredes do Kilombo Manzo e retrato do pai Benedito**



Fonte: Piragibe *et al.* (2017).

**Imagem 5 – Detalhe foto**



Fonte: Piragibe *et al.* (2017).

**Imagem 6 – Foto cotidiana Cassia Kindoiale**

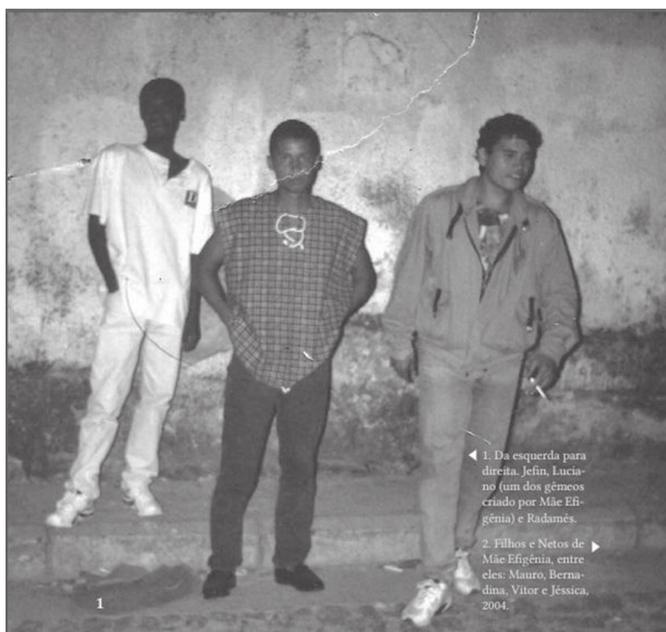
Fonte: Piragibe *et al.* (2017).

Outra contribuição que as imagens trazem à obra é a caracterização do contexto para o leitor: os fragmentos de cenas em diferentes espaços do Kilombo Manzo perpassam todo o livro. Para além da arte e de um capítulo dedicado aos apanhados da memória por fotografia, as imagens expandem as possibilidades de sentido a serem resgatadas pelo leitor. As memórias tecidas em meio às imagens e ao dizer-se reagem ao discurso colonial como “um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos que representam o dizível” (ORLANDI, 2009, p. 32).

**Imagem 7 – Capoeira no Kilombo Manzo**

Fonte: Piragibe *et al.* (2017).

### Imagem 8 – Juventude



Fonte: Piragibe *et al.* (2017).

### Imagem 9 – Ritual



Fonte: Piragibe *et al.* (2017).

As imagens demonstram os espaços de formação em sua ocupação cotidiana e as práticas culturais que traduzem a significação de SI. Os sujeitos quilombolas não abrem mão da guarda da memória na prática cotidiana. Os sentidos da significação de SI não estão fixos à determinada linguagem ou padrão editorial. Eles resistem na fluidez das múltiplas práticas da tradição.

Ao confrontar os estereótipos impostos por processos editoriais hegemônicos, a obra traz à luz elementos que tendem a “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2012, p. 46). Nesse contexto, a resiliência dos sujeitos provoca a fluidez e a afirmação da existência a partir do próprio universo quilombola e a identidade imposta pela ideologia dominante não é ignorada. Ao contrário, ela é questionada no discurso de resistência e do fazer descolonial.

A relação dos sujeitos-autores com a obra em contexto de resistência e afirmação identitária é estabelecida no dizer-se, no reconhecimento do seu lugar de fala e no acesso à autoridade conferida pelo mundo da escrita. Existe, nessa dinâmica, o confronto com o silenciamento histórico, a invisibilização, as políticas de branqueamento e barreiras impostas à produção escrita da população negra brasileira.

Quando levantamos a possibilidade de alforria pela palavra no fazer descolonial, pensamos em um gesto que se desprende da percepção de submissão imposta pelo colonizador para enunciar que quilombolas podem se significar. A voz quilombola deixa de ser refém das significações a ela atribuídas e a manifestação pela imagem rompe com um formato tradicional ao trazer elementos selecionados pelo olhar dos Kilombolas do Manzo.

Ao ocupar o lugar de produtor da significação de si, o sujeito se coloca em uma trama de desafios anticoloniais. A revisão crítica como forma de repensar as significações do ser no mundo, reescreve a história e para atualizar pesquisas datadas e assimiladas pela harmonia com as presunções dominantes com outros pressupostos que são eficientes quando previamente anunciados. A ação de deslocar o negro do lugar de objeto de pesquisa para sujeito significante causa outras possibilidades de recepção do que se considera como razão constituinte de esteriótipos que ainda afetam o negro por serem reproduzidos pelo senso comum e pelas instituições de poder.

## Considerações finais

No processo de edição do livro *Manzo, Ventos fortes de um quilombo*, buscou-se pensar a edição com atenção à visão das autoras. Com isso, o processo de produção do livro se tornou formativo tanto na aprendizagem da cultura quilombola quanto na dimensão editorial técnica na aprendizagem de estratégias para se pensar a língua, a linguagem e os diferentes registros

coletados dentre imagens, vídeos, anotações, sons. Pensar formatos do livro/codex e formas de garantir saberes da oralidade presentes no resgate da memória.

Dessa forma, algumas questões preliminares nos orientaram: a questão autoral, as vozes apresentadas no texto a partir de um contexto de resistência, um quilombo urbano; a formatação/diagramação em consonância e/ou ruptura com o códex; estratégias de comunicação editorial; a intenção de aprender e preservar o conhecimento quilombola.

A abordagem inicial do livro *Manzo* se deparou com o desafio de realizar uma produção escrita de um Quilombo cujos saberes e práticas culturais têm sido preservados por meio da oralidade. Outro elemento que podemos perceber nesse momento é o questionamento dos valores praticados pela modernidade. A identidade do Quilombo tem como referência os idosos, mas também o respeito às práticas culturais dos jovens. Aqui, percebemos novamente a lógica do espiral: o futuro e o passado em relação com o presente. Os antigos no Quilombo têm o valor da sabedoria e de conhecimentos, desvalorizados pela ciência cartesiana.

Notamos, assim, outros traços da prática de autoria. Em nosso livro, ela é coletiva na medida em que são diversas as vozes que atravessam as narrativas que abrigam a memória, a cultura e a religiosidade do Quilombo *Manzo*. A importância do editor está na capacidade de organizar as vozes e a perspectiva autoral, reagindo a estereótipos e reescrevendo a nossa história. Dessa forma, desvencilha-se das mordaças do tempo do colonizador e se alforriam na significação de si.

Considerando as práticas de leitura e escrita como fenômenos políticos, o lugar dos conhecimentos por elas legitimados não pode ser entendido fora das relações de poder e resistências que estruturam a sociedade mais ampla. A produção de um livro é fundamental para que os quilombolas tragam seus valores e conhecimentos, para que desenvolvam uma reflexão dialética da realidade e para que interroguem a complexidade de suas próprias histórias (OLIVEIRA, 2014, p. 106). Por isso, trata-se de uma ação de resistência e produção aos conhecimentos que veicula desde sua idealização.

Por fim, percebemos que um quilombo não se define somente pela questão do território, resistindo também nos caminhos traçados pela família-comunidade e no trânsito entre quilombo/sociedade mais ampla. Descortinar as relações quilombo urbano/cidade é uma forma de entender um quilombo como contexto de resistência. Nesse sentido, o livro demarca o direito à diferença e a afirmação da identidade e do território quilombola na cidade de Belo Horizonte.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade racial e altera as Lei 7.716, de 5/1/1989, Lei 9.029, de 13/4/1995 Lei 10.778, de 24/11/2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 16, de 19 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2012.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Liberdade, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, ago. 2008. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134](http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134). Acesso em: 15 jan. 2013.

DIAS, Hertz da Conceição. *A posse da liberdade: a integração neoliberal e a ruptura político-pedagógica do hip hop em São Luís a partir dos anos 1990*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (org.). *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 132-142.

FANON, Franz. Racismo e cultural. In: FANON, Franz. *Em defesa da revolução Africana*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1970.

FIGUEIREDO, Daniela Chaves Correa de. *Formação de jovens leitores em bibliotecas públicas: aspectos sociais e subjetivos de práticas e escolhas de leituras literárias*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

MIRANDA, Shirley A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, p. 369-383, 2012.

OLIVEIRA, Míria Gomes de M. G. de. Interação, utopia e a construção de uma escola inclusiva. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 58, n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5841>. Acesso em: 31 ago. 2021.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; COSTA, Regina de Jesus Costa. O mito da democracia racial brasileira no discurso de educadores da RME-Belo Horizonte: Silenciamentos e Ausências. *Educação UFSM*, v. 45, 2020.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Unicamp, 1988.

ORLANDI, Eni P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma História das Idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRAGIBE, Franz Galvão *et al.* (org.). *Manzo, ventos fortes de um kilombo*. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# AS TESSITURAS DO QUILOMBO NAS VOZES DAS MULHERES DE PINHÕES

*Débora Rodrigues Azevedo  
Shirley Aparecida de Miranda*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## Introdução

Estima-se que existam aproximadamente 5.000 (cinco mil) comunidades quilombolas no Brasil. Atualmente, 3.524 (três mil quinhentos e vinte e quatro) quilombos já foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares, órgão responsável pela emissão da certificação de autoatribuição das comunidades remanescentes de quilombo. Nesse contexto, a construção de um conceito contemporâneo para comunidade remanescente de quilombos que funcione como operador jurídico resultou do encontro de distintos discursos, inclusive o científico. A Comunidade Quilombola de Pinhões, por exemplo, que remonta ao século XVIII, foi certificada em 2017, mas desde 2015 já comparecia em pesquisas científicas. O presente artigo problematiza as narrativas construídas a respeito do quilombo Pinhões, apresentando-se como um resultado direito da dissertação de mestrado<sup>6</sup> intitulada *A artesanaria das práticas sociais e a existência inventiva das mulheres do quilombo de Pinhões*, defendida em 2020 e produzida por uma pesquisadora quilombola que pertence e reside na referida comunidade. As inquietações sobre o modo como determinados fatos, acontecimentos históricos e famílias fundadoras da comunidade desapareciam na narrativa que ganhava força e que se “vestia” de explicação científica resultaram no impulso para nossa pesquisa. Assim, compreender melhor quais são as tradições em Pinhões se tornou fundamental para esse questionamento.

Sem deslegitimar as pesquisas executadas por “gente de fora”, passamos a considerar seu grau de incompletude. De início, asseveramos que não partilhamos da concepção segundo a qual as pesquisas realizadas por quem pertence ao quilombo sejam mais completas ou mais verdadeiras. Contudo, é inegável que tais trabalhos se situam em outro lugar de fala, aquele reivindicado por quem esteve por séculos silenciado, invisível ou sendo colocado na condição de objeto de pesquisa. A mudança do lugar de enunciação pode evidenciar processos de ausências e silenciamentos insuspeitos e pode também revelar dinâmicas desconhecidas ou inseridas em lógicas que não são partilhadas fora do quilombo, e que, por isso, são mais difíceis de serem acessadas.

---

6 As reflexões deste artigo resultam de tal estudo, desenvolvido com concessão de bolsa da CAPES.

Sendo assim, a partir dos vários fios que tecem a existência de Pinhões, passamos a escutar as pessoas anteriormente silenciadas. Faz-se importante perceber, portanto, o que essas pessoas indicariam como tradição do quilombo e quais narrativas não haviam sido consideradas seriam possíveis de acessar.

Convergemos com a evidência de que as mulheres da comunidade tecem a sustentação do quilombo. Embora existam muitos grupos e coletivos de mulheres atuantes na comunidade, incluindo a Associação Cultural das Mulheres Quilombolas de Pinhões, optamos por trabalhar com aquelas que atuam e (re) existem ou resistiram durante muitos anos na comunidade e que mantêm as práticas sociais de sustentação das tradições que definem o quilombo. Optamos pela realização de entrevistas narrativas com as treze mulheres que fizeram parte do estudo admitindo que “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (GASKELL; BAUER, 2002).

Essas mulheres têm entre 54 e 86 anos e foram convidadas a partir das práticas sociais que desempenham e que potencializam as relações com as pessoas, com o território e com tudo o que nele é produzido. Essas mulheres de Pinhões, suas agências e resistência na comunidade viabilizaram outras possibilidades de existência no território. A opção pela utilização de seus nomes reais foi uma escolha das entrevistadas que acatamos, tratando-se também de uma forma de romper com um tipo de invisibilidade.

As entrevistas narrativas coadunam com a expectativa de abrir espaço de escuta para vozes que não compareceram em outras pesquisas, além de ampliarem o escopo do que pode definir o quilombo e conferir visibilidade para a agência das mulheres do quilombo. As entrevistas narrativas foram estruturadas seguindo a lógica estabelecida por cada participante da pesquisa cuja pergunta geradora foi “O que significa ser de Pinhões para você?”. A cada vez que finalizamos uma conversa ou entrevista nos era indicada a necessidade de entrevistar alguma outra pessoa imprevista no roteiro inicial e foi assim que chegamos à treze entrevistas. Algumas entrevistas narrativas não foram realizadas individualmente uma vez que as entrevistadas estavam acompanhadas. Tal fato oportunizou escutar outras pessoas e expandir a produção dos dados da pesquisa.

Esse artigo expõe aquilo que ganhou a designação de tradição de Pinhões quando de seu reconhecimento enquanto comunidade quilombola. Embora a pesquisa tenha sido tecida com a ressonância de muitas vozes, das mulheres de Pinhões e de outras mulheres parceiras na produção do conhecimento (inclusive da orientadora e coautora do presente artigo), entendemos que o lugar de enunciação da pesquisadora é o que traz consistência à textura dessa produção. Sendo assim, o primeiro tópico após

essa introdução reflete sobre o lugar de fala da pesquisadora e é narrado na primeira pessoa do singular, diferentemente do restante do artigo. O tópico seguinte discute as controvérsias em nomear-se quilombola para apresentar o ponto de confluência dessa identidade: as tradições. O último tópico, por sua vez, apresenta as tradições de Pinhões com o destaque conferido pelas vozes das mulheres entrevistadas.

## O “lugar de fala” de uma pesquisadora quilombola

*Cê é gente de quem? [...]*

*Quer dizer que você aqui é parente de Neli,  
você é gente de Neli, minha dona  
(Entrevista com Geraldo Teles em 2017).*

A pesquisa desenvolvida por uma pesquisadora do próprio quilombo expõe uma relação diferenciada com o campo. Como nos indica Silva (2012),

Assim como membro da comunidade em que a pesquisa se insere, carregamos valores e crenças que são da cultura desse povo, não sendo possível ser uma pesquisadora que começa a se relacionar no seu campo de pesquisa durante a sua realização para tomar conhecimento da realidade e interpretá-la no espaço de tempo em que a pesquisa ocorre. Nossa relação com o campo também se pauta pelo pertencimento e pelas raízes históricas (SILVA, 2012, p. 98).

Cada uma das mulheres que contribuíram com a pesquisa faz parte da minha vida e da minha formação. Elas contribuíram e continuam contribuindo com tudo que aprendi e aprendo cotidianamente vivendo em Pinhões. Cresci raspando tacho de doce de leite que Sinhá me dava por cima do muro de nossa casa; aprendi um pouco sobre o poder das ervas nos chás, nos banhos; fui levada inúmeras vezes para ser benzida quando criança e, depois de crescida, para curar mal olhado, vento virado, espinhela caída, sentimento etc.; cresci ouvindo sobre o compromisso e a solidariedade das parteiras que partilhavam seus conhecimentos cuidando dos partos e banhos dos bebês e preparando as ervas que ajudariam na cicatrização.

Eu era uma daquelas crianças que ajudavam a recolher os balaios quando o ônibus voltava da cidade trazendo as balaieiras; eu tinha meus vestidos feitos pelas costureiras, assim como as fardas de congado dos meus irmãos foram por elas confeccionadas; frequentei muitos casamentos e festas de Nossa Senhora do Rosário e do Divino, ansiosa pela deliciosa comida das nossas cozinheiras; nadei e hoje levo meu filho ao rio no qual as roupas eram lavadas pelas lavadeiras; cresci me espelhando nas educadoras da minha família, que

independentemente da sua escolaridade, sempre mantiveram compromisso com a educação no quilombo e nas quais eu me inspiro.

Por isso, não existe a possibilidade de que a pesquisa estivesse deslocada das minhas vivências. Empreendi a pesquisa como escrivência (EVARISTO, 2016) trazendo para o texto a espessura do quilombo a partir de minha vida e construindo uma narrativa que se apoia na tradição dos meus. Não há epistemologias neutras, premissa que nos possibilitou compreender que pertencer à comunidade não fez com que o acúmulo de conhecimento sobre o território se contaminasse por concepções individualizadas dessa realidade, como aponta Silva (2012, p. 97).

Propondo entender um pouco mais sobre meu quilombo, antes mesmo de iniciar a pesquisa procurei o Sr. Geraldo Teles, naquele momento com 103 anos de idade, para conversar sobre diversas questões que me inquietavam. A primeira pergunta que ele me fez foi: “você é gente de quem?”. Meio sem jeito para tecer a resposta, tentei explicar quais eram meus parentes em Pinhões, quem eram meus pais e meus avós. Tempos depois, uma vez que sempre que nos encontrávamos havia tempo para uma prosa, o Sr. Geraldo me disse: “você é gente de Neli, minha dona”. Entendi, a partir daquele instante, que a pergunta que ele me fizera, há tempos atrás, buscava referências de quem eu era em relação à sua família e onde eu me encontrava em uma linha contínua de gerações vindas de uma ancestralidade negra, marcada por fortes traços de familiaridade que contaria muito para a partilha de conhecimentos e saberes a respeito do meu povo. Diante disso, torna-se relevante afirmar que: sou gente de Neli, bisneta de Valeriano da Conceição e vovô Valu, que foi escravizado e alforriado pelo Mosteiro de Macaúbas pertencente à igreja católica.

Meu interesse pela pesquisa se deu em contato com as descontinuidades de minha árvore genealógica. Filha de Aparecida Rodrigues e neta de Angelino Rodrigues, sempre busquei entender por que meus avós saíram de Pinhões para morar em Santa Teresa/Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, deixando o restante da família.

Logo nas primeiras buscas sobre a família, descobri que meu bisavô, Valeriano da Conceição, pai do meu avô materno, saiu de Pinhões por sofrer “retaliações” por ser alforriado e ter se casado com minha bisavó Amélia, que era liberta. O vovô Angelino se mudou para Santa Teresa aos oito anos de idade e a família é uma das primeiras moradoras do bairro.

Angelino, por sua vez, casou-se com Conceição, também de Pinhões, com quem teve quatro filhos: José, Maria, Maria de Lourdes e Maria Aparecida (minha mãe). Anos depois, ainda morando na capital do Estado, minha mãe se casou com meu pai, que também é de Pinhões. E assim ocorreu o retorno de parte da família de Valu para Pinhões.

Casada com Ivo Azevedo, minha mãe passou a pertencer à outra família de Pinhões, os Azevedo. Embora a descontinuidade dos sobrenomes dificulte

a busca por uma genealogia nos termos hegemônicos, as linhas de hereditariedade descendem dos Diniz. Todavia, isso é uma longa história que tenho pesquisado na tentativa de desvendar as assimetrias nas narrativas do Quilombo em que vivo.

A partir da construção de uma árvore genealógica que parte das duas famílias da qual descendo, fui de encontro das memórias silenciadas e ao encontro de uma ancestralidade que até então me fora negada, forjada e, por vezes, apagada.

O encontro com a pesquisa me permite dizer que: quilombola de Pinhões, sou filha de Maria Aparecida e Ivo Azevedo, neta de Helena Reis e Arcênio Azevedo, descendente dos Diniz, Conceição dos Santos e Angelino Rodrigues, descendente dos “da Conceição”, bisneta de Valu, como me lembra uma das entrevistadas.

É isso mesmo, Valu, ele morava até, ali embaixo. Seu Valu que a gente chamava ele. Ele que eu ouvi falar, que ainda tinha que era escravo, mas eu mesma não cheguei a saber, ver a coisa dele não. Não cheguei saber o quê que ele fazia e nem nada com a escravidão, só ouvia falar que ele era escravo (Entrevista com Terezinha Azevedo, 2019).

Bisneta de Vovô Valu. Homem, negro, escravizado por um processo colonial que visava à exploração do trabalho, de saberes e de conhecimentos de uma ancestralidade sábia e potente sequestrada ainda na África. Como pesquisadora, objetivo o encontro entre as memórias silenciadas pelo racismo e o processo de colonização que reverbera até hoje em memórias traumáticas que silenciam histórias de resistência e superação.

Logo, meus laços de pertencimento com o território pesquisado, o Quilombo de Pinhões, não pretendem alcançar a neutralidade científica, mas sim contribuir para que haja um diálogo que permita trocas entre os conhecimentos contra-hegemônicos e aqueles produzidos na academia.

Consideramos que a emergência de novas narrativas que tenham ligação com o território traria as memórias de resistência e, portanto, possibilitariam o encontro de tempos e historicidades, colonialismo e colonialidade, escravidão e pós-abolicionismo dentro dos quilombos. Apostamos que a mudança no lugar de enunciação poderia nos ajudar a compreender as superações às restrições impostas historicamente aos povos tradicionais

## **Definir-se quilombola: controvérsias e descobertas**

Pinhões é considerado um bairro da cidade de Santa Luzia, município da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Ele se situa a aproximadamente

12 quilômetros do centro histórico da cidade e a 32 quilômetros da capital do Estado, Belo Horizonte. Os registros existentes sinalizam que a fundação da cidade ocorreu no ano de 1692, durante o chamado “ciclo do ouro”, quando garimpeiros desceram o Rio das Velhas e começaram a povoar algumas regiões da cidade. Segundo registros, após uma enchente o povoado foi realocado no “alto da colina”, atual rua Direita. Trata-se de uma cidade colonial, com grandes registros de escravização da população negra trazida de África e diversos componentes do aparato midiático apontam para uma influência e ascendência portuguesa e francesa. No âmbito da disseminação do patrimônio cultural como recurso turístico, perspectiva do Instituto Estrada Real, Santa Luzia é considerada uma cidade de “estilo colonial”. O processo colonial das cidades mineiras trouxe o colonialismo não apenas como estilo, mas também como repercussão do processo de exploração e de violência sobre as populações negras escravizadas, tanto quanto a descendência africana que esteve presente desde a fundação da cidade e que ainda passa despercebida nos registros locais.

O nome Pinhões se deu em função da grande quantidade de pés de pinhão que eram encontrados na comunidade. O fruto do pinhão era utilizado pelas lavadeiras para fazer sabão, que levavam até o Rio Vermelho para lavar as roupas de suas famílias e também roupas “pra fora”.

As narrativas da comunidade sobre o surgimento de Pinhões dizem respeito aos negros escravizados que eram “de confiança” de seus “proprietários” e que foram enviados com a função de cuidarem da divisa entre dois territórios. Nomeada pela comunidade como a “extrema” entre duas sesmarias, isto é, as propriedades que demarcavam os limites de tal designação eram o mosteiro de Nossa Senhora da Conceição, em Macaúbas, e a Fazenda das Bicas, que era de propriedade de uma família luziense, a família Diniz. A fazenda está localizada no bairro Fecho, na qual encontramos o Cemitério dos Escravos, fundado pelos negros que foram escravizados pela fazenda e tombado pelo Patrimônio Histórico do Município em 2008, segundo Decreto Municipal 2132/2008.

O Mosteiro de Macaúbas foi inaugurado em 1714, por Félix da Costa. Inaugurado como Convento de Nossa Senhora da Conceição, o Mosteiro abrigava as moças trazidas para viver em clausura, privadas de liberdade em função da opção religiosa que nem sempre era delas. A construção do prédio do Mosteiro foi realizada pelos negros escravizados de propriedade do Convento, que recebiam o sobrenome “da Conceição” em menção à santa que nomeava a igreja.

Os proprietários das sesmarias de Bicas e das sesmarias de Macaúbas enviaram alguns escravizados para cuidarem dos limites de seus terrenos para que não fossem ultrapassados por algum proprietário vizinho. Os escravizados

se relacionaram entre si e, após a abolição, continuaram habitando esse espaço, construindo suas famílias, sendo que a maioria de seus descendentes povoa Pinhões até os dias atuais. Tais afirmações permanecem em registros orais devido à ausência de registros oficiais sobre a história e constituição de Pinhões.

Quase toda a população atual descende dessas famílias, habitando as terras que pertenciam a seus antepassados. As comunidades quilombolas tiveram diferentes maneiras de se constituírem. Em Pinhões, prevaleceu a “doação” de terras, uma vez que aquelas pessoas já ocupavam esse território. Todavia, faz-se necessário questionar se se trata realmente de “doação”, considerando que os moradores não possuem documentos ou registro dessas terras. Atualmente, são poucos os que conseguiram a regularização de seus imóveis por meio do processo de usucapião.

O surgimento, as histórias, os valores, as memórias e as práticas culturais e religiosas nos fazem compreender e identificar o local como Comunidade Quilombola. O reconhecimento jurídico de Pinhões como um quilombo se deu pela Certificação de autoatribuição pela Fundação Cultural Palmares no dia 30 de março de 2017. Deve-se ressaltar que o aparato jurídico impulsiona menos do que traz uma definição para a comunidade.

Constatamos que a denominação quilombo é pouco utilizada dentro da comunidade. Por vezes, não acessar o “ser quilombola” como uma manifestação identitária ocorre em razão dos diversos significados que a palavra quilombo incorpora em uma sociedade tomada pelo racismo estrutural evidente. A palavra “quilombo” carrega uma carga pesada de significados que remetem ao passado escravista, podendo subjetivamente produzir significantes pejorativos e de imputação que remetem à inferioridade das pessoas negras que foram escravizadas no Brasil.

Podemos perceber esse tenso processo de identidade negociada, uma vez que a requisição da certificação não obteve unanimidade em Pinhões, tendo causado conflitos e confusões que podem ser observados não como negativa de pertencimento, mas como resquícios da memória traumática da escravidão. Obviamente, essa é uma parte da produção da violência colonial junto ao apagamento da presença quilombola na construção da cidade.

É necessário, para além de “se reconhecer enquanto quilombola”, levar em consideração todas as ideias e expressões subjetivas que as marcas do racismo deixaram na população negra brasileira. Como assinala Stuart Hall (2013):

[...] nossa sociedade e história foi maciçamente suprimida, sistematicamente desonrada e incessantemente negada e isso, apesar de tudo que ocorreu, permanece assim. Essa dimensão constitui aquilo que Frantz

Fanon denominou “o fato da negritude”. A raça permanece, apesar de tudo, o segredo culposo, o código, o trauma indizível [...] (HALL, 2013, p. 46).

Percebemos por meio dos relatos das entrevistadas que o nome quilombo/quilombola são expressões que chegam à comunidade e à escola mediante contatos externos, ou seja, não havia o hábito ou necessidade de nomear aquilo que “somos”. O cotidiano e as vivências em comunidade faziam e fazem parte do pertencimento, tal como podemos notar no relato de Janete,

Uai... olha para você ver, eu nunca tive aquela preocupação de porque que eu tô morando aqui, porque eu nasci aqui, porque nesse lugar distante do centro da cidade, e coisa e tal, nunca tive essa preocupação né? Nasci, fui criada aqui, vivi feliz da vida, sei...vamos dizer assim até com poucos limites né? Então de repente aparecem pessoas de fora perguntando quem foram os primeiros moradores, como surgiu a comunidade... então eu me perguntei, eu falei gente o quê que é isso? Eu não sei disso. Não sei como é que surgiu a comunidade, agora sim, agora eu já sei porque diante da pergunta das pessoas eu fui procurar saber as respostas também né. Mas tem muitas coisas que eu gostaria de saber a respeito da minha própria comunidade, a respeito das pessoas que aqui viveram antes de chegar até os meus avós porque a nossa comunidade já tem mais de cem anos não tinha essa curiosidade, agora é que tá surgindo essa curiosidade porque começou com outras pessoas, outras pessoas chegaram aqui com as perguntas. E eu não sabia as respostas por isso que agora eu tenho corrido atrás de algumas, já sei algumas respostas, mas tem muita coisa ainda para saber (Entrevista com Janete Dorcil, 2019).

As indagações sobre a fundação da comunidade, os primeiros moradores e as primeiras famílias começaram a aparecer em Pinhões e instigar a curiosidade sobre o passado, pouco contado e às vezes não dito e silenciado. O relato de Terezinha elucida os preconceitos da sociedade em relação às pessoas que foram escravizadas. Ao dizer que “eu não tenho desprezo com o negócio dos escravos não”, fica subentendido que existem pessoas que têm e sua fala evidencia que ela se diferencia dessas pessoas. Quando afirma “que Deus permita”, demonstra que reconhece seu pertencimento como algo positivo e almejado,

Uai, tomara que for e eu gosto, uai, se for, que Deus permita. Eu não tenho desprezo com o negócio dos escravos não. Tomara que fosse, mas porque, Pinhões se é que é porque mora, morou escravo é que pra ser quilombola. Agora daqui de Pinhões mesmo eu não sei quem era escravo não. Tem até seu avô mesmo que foi negócio de escravidão aqui, como ele chamava? Eu esqueci (Entrevista com Terezinha Azevedo, 2019).

Assim como Terezinha, durante a entrevista, Esther Azevedo comentou sobre Pinhões ser quilombola. Afirmou que Pinhões não abrigava “escravos fugidos”, mas que os primeiros moradores de Pinhões vieram tomar conta da extrema. Logo, viviam nesse território na condição de escravizados, antes da abolição de 1888. Segundo ela, “a abolição da escravatura, o povo antigo não sabia falar 1888, eles falavam que é a lei dos três 8, que tinha dado para eles a liberdade”.

A liberdade que se contrapõe à condição dos escravizados, como também dos quilombos associados a esconderijo de fugitivos, são aspectos que despertam dúvidas na maioria das participantes da pesquisa e que se tornaram mais evidentes nos relatos das professoras de Pinhões. A afirmação de que os escravizados viviam aqui, ainda na condição de cativos, faz com que algumas entrevistadas questionem se Pinhões é quilombo, pois não só nos livros de história como em tudo o que aprenderam sobre quilombo, dizem dos quilombos apenas como esconderijo. Esta compreensão pode ser notada no relato de Janete ao afirmar que negava ser quilombola por não compreender tudo que estava implicado na compreensão do termo.

Quando falaram primeiramente a respeito da comunidade quilombola, eu neguei, naturalmente, falando que aqui não era um quilombo, que aqui até onde eu sabia não viviam pessoas que estavam fugindo né. Aí a minha supervisora, eu estava na escola, é que me explicou que havia vários tipos de quilombo né, aí ela foi me explicar e tal, direitinho, porque se eu estudei isso sentada num banco de sala de aula, numa carteira de sala e não lembrava mais, mas aí ela vai e comentou comigo assim, “olha, onde há uma aglomeração de negros, é... no caso aí até ex-escravos ou filho de ex-pessoas escravizadas que ali onde começou essa comunidade é considerada quilombo”, aí eu falei assim, bom se for assim então a minha comunidade sim é quilombola, porque os primeiros habitantes daqui, depois é que eu fiquei sabendo, eram pessoas que tinham, ou eram filhos ou eram pessoas que tinham sido escravizadas ne. Aí então, nesse caso a minha comunidade é quilombola. [...] Então eu não tive nenhuma resistência não. Eu só não queria que fosse aquela coisa de lugar, de esconderijo de pessoas fugindo, se é que vocês tão me entendendo. (silêncio) Acho que é isso! (silêncio) Acho que é isso né? (Entrevista com Janete Dorcil, 2019).

A associação imediata de quilombos a algo negativo por vezes silencia, leva à negação e ao medo de assumir a pertença, causando silenciamentos. Por isso, a emergência de novas narrativas que tenham ligação com o território, que trazem as memórias de resistência amplificam a percepção e, portanto, possibilitam o encontro de tempos e historicidades, colonialismo e colonialidade, escravidão e pós-abolicionismo dentro dos quilombos nos

ajudam a compreender as resistências e as superações às restrições impostas historicamente aos povos tradicionais.

As comunidades quilombolas mantiveram suas práticas culturais como forma de resistência e sobrevivência. Essas práticas se referem à identidade, ao pertencimento e à memória coletiva dos quilombolas. Por isso, “a memória coletiva é apontada como um cimento indispensável à sobrevivência das sociedades, o elemento de coesão garantidor da permanência e da elaboração do futuro” (SANTOS, 2010, p. 598).

A autoafirmação resulta de resistência ativa no presente. As tradições, costumes e práticas culturais são vivências cotidianas que muitas vezes não passam pela percepção de que isso é o que nos torna quilombolas. Experimentar práticas sociais ancestrais e culturais da diáspora por vezes nos é cotidiano, o que Eric Hobsbawm e Terence Ranger (2018) destacam como costume, mediante a repetição sem destaque de significado específico das atitudes e práticas cotidianas que tornam a vida possível.

Conforme indicam Hobsbawm e Ranger (2018), não se trata de definir a tradição, mas de perceber como ela é chamada a valorizar aquilo que é importante, aquilo que passa pela memória. A maneira como as tradições compõem na cultura e na memória como dispositivos acionados para a criação, na forma como manifestam os saberes tradicionais no modo de manutenção da vida. Logo, ser remanescente diz respeito à ancestralidade e às peculiaridades que caracterizam a comunidade como uma comunidade quilombola. Podemos destacar algumas tradições como os congados, candombes e seus tambores, os ofícios aprendidos como forma de sobrevivência, as crenças e religiões de matriz africana e tudo que nos remete a saberes que não foram consumidos.

É importante salientar que a preservação não significa, no entanto, que uma comunidade ficou parada no tempo. Como afirmamos em outro artigo, “remanescência não pode ser confundida com restos de um passado. É aquilo que não foi apagado, que não se pôde silenciar devido ao excesso de apego: cantos, costumes, formas de fazer o cotidiano, formas de transmitir e atualizar o que é ser quilombola” (MIRANDA, 2015, p. 20). O remanescente e sua força na permanência da comunidade é o que diz da tradição.

A rede de relações construídas na comunidade quilombola de Pinhões aponta uma identidade cultural e territorial em que diversos quilombolas se reúnem para o desenvolvimento de práticas sociais também entendidas como tradições. Segundo Stuart Hall,

Não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2013, p. 49).

Nesse sentido, argumentamos que as práticas sociais das mulheres de Pinhões sustentam as tradições que se referem a um processo de formação cultural no qual as relações podem reverberar.

## Trabalho, poder e festa nas tradições

*Todas as festas acabavam sempre na Capelinha que os participantes do congo haviam construído em honra de Nossa Senhora do Rosário (EVARISTO, 2017, p. 174).*

Todas as mulheres entrevistadas relataram como aprenderam a trabalhar para ajudar suas famílias. Esse trabalho, ora estava relacionado ao rio lavando roupas nas biquinhas ou buscando água para as atividades de casa e para o plantio; ora ajudando na criação de seus irmãos.

A relação entre família, território e trabalho também ficou evidenciada no relato de Neide, quando afirmou que:

Ah... minha vida não foi fácil não, ajudando os meus pais a criar os meus irmãos. Nós somos onze irmãos, eu sou a segunda, né. Então toda vida eu ajudei meu pai pra poder ele coisa, que ele trabalhava na roça também né, e minha mãe era lavadeira e sendo mascate, ela lavava roupa, levava verdura para vender, fazia doce e levava para vender, vendia aqui na porta também né. Então a vida nossa foi muito, foi uma vida muito assim, sei lá como é que eu falo, é uma vida né, mas foi boa né? (Entrevista com Neide Araújo, 2019).

Como percebemos, a relação das mulheres de Pinhões com o trabalho é muito forte, sendo que elas aprenderam a prática com suas mães e avós. Muitas vezes, aprendiam ajudando em casa e depois passavam a externalizar a função por meio do trabalho. Essa relação também fica evidenciada no relato de Teresa:

Eu acho Débora, assim, muito bonita a força da mulher, sabe, é a força da mulher. As mulheres de Pinhões são mulheres trabalhadoras, elas não perdem tempo não, é fazendo suas panelas, fazendo o seu crochê, fazendo o seu doce, suas quitandas, né, fazendo suas quitandas, é isso que coloca Pinhões para frente. E eu ouço muito as pessoas falar assim: mulher que é de Pinhões que vem trabalhar, essa trabalha mesmo! Não tem preguiça, e desembola o serviço, porque eu ouço isso onde eu trabalho sabe Débora, eu ouço isso onde eu trabalho porque eles falam que não sabem como eu dou conta, mas é porque [...] a vida da gente sempre foi muito difícil né (Entrevista com Teresa Carvalho, 2019).

Imaginar como a comunidade permaneceu nesse território enquanto não havia acessos à saúde, à educação e a formas de trabalho e seguridade ou outras maneiras de garantir a sobrevivência nos leva a confirmar a importância das mulheres no sustento de Pinhões, inclusive em relação a suas tradições, que na perspectiva das mulheres entrevistadas, são as festas.

Em Pinhões, o calendário de festas se inicia em janeiro, com a missa e celebração de São Sebastião. Posteriormente, acontecem as festas da semana santa, com rituais católicos que se limitam às procissões e representações que fazem referência à data. Em junho, várias fogueiras são acesas pela comunidade, normalmente nas casas dos devotos de Santo Antônio, São João e São Pedro. A fogueira de São João, conhecida como forró na brasa, é realizada no dia 23 de junho de todos os anos e comidas típicas de festas juninas são vendidas para arrecadar doações para o Lar dos Velhinhos, em Santa Luzia.

As festas foram narradas e lembradas a partir de sua fartura por Terezinha Azevedo, como podemos perceber no trecho a seguir:

Na fogueira tinha pipoca, laranja a noite inteirinha, a noite inteirinha tinha laranja para chupar, canjica... era muita coisa que dava na fogueira que agora que não tem isso mais não. [...] Mas ficou né, mas em vista das outras nem nunca chega perto, a outra fogueira era boa demais. Era nas casas. Na casa de Geraldo Teles mesmo tinha. E juntavam um trem chamado boi da manta, que a pessoa punha a cara de boi e cobria do corpo para trás com pano e saía fazendo graça no meio do povo. Era bonita demais a festa da fogueira, agora, agora acabou tudo. (silêncio) Então é uma coisa, Pinhões, a tradição toda é essa, é as festas [...] (Entrevista com Terezinha Azevedo, 2019).

Passadas as festividades das fogueiras juninas, iniciam-se, na comunidade, os preparativos para a festa do Divino Espírito Santo. Os festejos reúnem diversos congados, guardas e manifestações religiosas de outras igrejas de todo o estado de Minas Gerais. A Festa do Divino Espírito Santo é realizada na comunidade, normalmente, em junho e desde 2014 conta com os cortejos da Guarda de Congo do Divino Espírito Santo.

A Guarda do Divino Espírito Santo de Pinhões é composta, em sua maioria, por mulheres quilombolas da comunidade que sentiram necessidade de participar do congado, e uma vez que o congado de Nossa Senhora do Rosário aceitava apenas a participação de homens, fundaram sua própria Guarda. Tal festividade assume um lugar importante na memória das nossas entrevistadas. Teresa Carvalho apontou as festas, a musicalidade e a fartura dos alimentos preparados.

As festas do divino, na minha época quando eu era criança, [...] era uma festa tão bonita, mas vinha tanta gente, banda de música, você precisa

de ver. Foguete, muito foguete. Muita comida, e as comidas eram feitas na panela de barro. Aquelas frigideiras, eles mandavam fazer aquelas frigideiras grandes, sabe, de barro. Aqueles panelão de barro para fazer carne, fazer tutu, (mostra com as mãos o tamanho das panelas que eram utilizadas nas festas). Então era assim, minha filha, tudo no fogão a lenha. Então eu me lembro, desde criança, era uma festa muito bonita, nossa senhora, você precisava ver que festa linda que era, toda a vida. Agora hoje, tá tudo moderno, né, (silêncio) muito moderno (Entrevista com Teresa Carvalho, 2019).

A festa de Nossa Senhora do Rosário encerra o calendário de festas de Pinhões. Trata-se da festa mais procurada pelos ‘de fora’, que movimentam grande parte da comunidade. Nossa Senhora do Rosário é conhecida “por olhar os seus pretinhos”.

A Festa de Nossa Senhora do Rosário é comemorada nas primeiras semanas de outubro e conta com o cortejo do congado catopé de Nossa Senhora do Rosário de Pinhões. Segundo as entrevistas realizadas, o congado surgiu na comunidade a partir de uma forte relação com o candombe: “antigamente era festa boa mesmo, e tinha um tal de candombe que tocava a noite toda inteira, tocando e cantando o candombe dos negros e dos escravos” (Entrevista com Terezinha Azevedo, 2019).

O candombe era uma manifestação religiosa realizada no Cruzeiro que existia no alto da igreja, atualmente representado por uma cruz em frente à igreja da comunidade. Segundo relatos, o padre João de Santo Antônio, ao tomar conhecimento das comidas e tambores que atraíam a comunidade ao Cruzeiro, proibiu tais manifestações religiosas e determinou que a partir daquele momento as manifestações teriam que acontecer dentro da igreja, cuja construção seria feita naquele local. A igreja de Nossa Senhora do Rosário foi construída e inaugurada em 1907 em forte relação com o Mosteiro de Macaúbas, Convento de Nossa Senhora da Conceição, construído em 1709.

No candombe, vários moradores da comunidade se reuniam ao redor de um cruzeiro de madeira para tocar seus tambores, cantavam suas dores e clamavam pelo socorro de suas divindades. Logo, o candombe daria lugar ao congado que reverencia Nossa Senhora do Rosário, uma santa branca que seria capaz de ouvir os clamores dos seus pretinhos, como ainda cantam seus fiéis em devoção à santa.

Percebemos as evidências da dominação quando as referências que designam a escola e algumas ruas de Pinhões adotam os nomes de pessoas brancas e, sobretudo, na troca do candombe pelo congado, aderindo aos santos católicos e rompendo, assim, com uma linha de continuidade com o passado escravo. Segundo análise de Abdias Nascimento,

Em verdade, o papel exercido pela igreja católica tem sido aquele de principal ideólogo e pedra angular para a instituição da escravidão em toda a sua brutalidade. O papel ativo desempenhado pelos missionários cristãos na colonização da África não se satisfiz com a conversão dos “infíéis”, mas prosseguiu, efetivo e entusiástico, dando apoio até mesmo a crueldade ao terror do desumano tráfico negreiro (NASCIMENTO, 2016, p. 62).

Parece-nos que tais elementos estão constantemente rompendo com as linhas de continuidade e evidenciando a invalidade da vida e da história do nosso povo.

Segundo os relatos dos entrevistados, o congado de Nossa Senhora do Rosário de Pinhões se originou a partir do candombe, então liderado pelo Senhor Emílio da Conceição, que se tornou um dos primeiros mestres do congado da comunidade, passando os seus conhecimentos de fé, religião, e cantos para os demais mestres de congados que vieram substituí-lo após o seu falecimento.

O congado catopé de Nossa Senhora do Rosário começou suas atividades apenas com os homens da comunidade. Atualmente, conta com cerca de 130 homens de diferentes faixas etárias. As fardas utilizadas carregam a cor azul como referência ao manto da padroeira e sua confecção é feita pelas costureiras de Pinhões.

Uai aqui tinha muita, toda vida uai, uai, só esta festa do Rosário era uma coisa muito importante, e a gente trabalhava muito. Tem um tanto de roupa, Débora, que eu fazia, o aperto que eu ficava, minha filha, que amontoava muita costura. Mas toda vida eu gostei de ajudar, nunca cobre um tostão dessas fardas todas que eu faço (Entrevista com Cecília Carvalho, 2019).

O congado acolhe centenas de fiéis que se deslocam para participar da Festa de Nossa Senhora do Rosário que acontece no fim de semana mais próximo ao dia 7 de outubro, no qual é comemorado o dia da santa padroeira do quilombo. Por essa razão, a Escola Estadual Padre João de Santo Antônio, a única escola da comunidade, tem seu calendário escolar adequado ao calendário festivo da comunidade desde que se tornou uma escola quilombola.

O quilombo descende da população negra que foi escravizada pelo mosteiro de macaúbas, pertencente à Igreja Católica. Dessa forma, fortes traços do catolicismo marcam e incidem sobre a comunidade quilombola de Pinhões. A relação direta com a igreja católica fez com que a maioria do território assumisse compulsoriamente o catolicismo como religião, em uma tendência de apagamento de todos os traços das religiões de matrizes africanas. Consequentemente, o candombe, as músicas que eram relacionadas com o toque do

tambor e as relações e práticas herdadas das religiões de matrizes africanas foram apagadas da história do povo de Pinhões.

Entretanto, a manifestação espiritual africana não se circunscreve ao domínio religioso, mas também abrange outras formas de celebrar ações de festejos populares. É o caso, por exemplo, dos autos populares dos combos, do bumba meu boi, dos quilombos, e assim por diante, através dos quais os negros reproduzem formas tradicionais africanas adaptadas ao novo ambiente, ou então infundiam as formas culturais estrangeiras um espírito africano, adaptando-as ou reduzindo-as ao seu parâmetro cultural (NASCIMENTO, 2016, p. 124).

Percebemos, portanto, que as simpatias assumiram o lugar das oferendas às águas e aos rios por meio da relação com as benzedeiras, tal como a referência ao candombe foi substituída pelo congado e suas interações com a igreja católica e cultos aos santos brancos.

As festas que ainda acontecem no território têm relação direta com a comida e alimentação. Tal como as oferendas nas religiões de matriz africana, nossas festas trazem em seus altares santos católicos, às vezes, negros ou não, rodeados de alimentos, como forma de oferta aos santos e orixás, aquilo que conhecemos como sincretismo religioso.

As festas mais mencionadas durante a pesquisa foram a de Nossa Senhora do Rosário e do Divino Espírito Santo. Ambas contam com a participação das cozinheiras, uma vez que o ato de cozinhar consiste em uma das práticas sociais desempenhadas pelas mulheres da comunidade.

A participação do grupo de cozinheiras tem reconhecimento do congado de Nossa Senhora do Rosário e da Guarda de Congo do Divino Espírito Santo de Pinhões. Após as refeições elas retornam, tal como as outras Guardas e congados, às suas rezas, cantos e aos agradecimentos pelos alimentos que foram preparados para todos os participantes da celebração. Conforme afirma Teresa,

Agora, hoje, o que mais me admira, mexe, mexe comigo, não só comigo, mas com todas as cozinheiras, quando nós todas que ficamos cozinhando, é quando o congado de nossa senhora do Rosário entra na cozinha para agradecer, nossa senhora, é bonito demais. E o do divino Espírito Santo também, são palavras que eu não consigo guardar na minha cabeça não, sabe, mas são palavras, Débora, que eu vou falar com você, toca tanto que dá vontade de a gente chorar, de tão lindo que é. Então, eu acho muito importante. São festas muito bonitas que nós temos que preservar e perseverar, que isso não caia no esquecimento porque se continuar do jeito que está, eu acho que muitos vão ficar desanimados, Débora, infelizmente, né, infelizmente (Entrevista com Teresa Carvalho, 2019).

## Considerações finais

Pinhões é um lugar pequeno, composto por uma rua principal e algumas pequenas ruas que a atravessam e talvez por isso seja difícil imaginar a dimensão de tanta riqueza presente neste espaço. Apenas a aproximação com o território possibilita perceber sua complexidade. Nos deparamos com tantas coisas... tanta vida, relação, passado, presente, e riquezas que se torna difícil dimensionar como isso tudo cabe naquele espaço. Isso nos faz perceber que, por vezes, a totalidade de um quilombo não cabe na legislação e tampouco nos aparatos jurídicos.

O ser de Pinhões nos revelou várias memórias e nos trouxe a narrativa de união em torno do trabalho, da organização em comunidade para a realização das festas e a construção de elos de pertencimento que vão além das ditas práticas sociais. São, afinal, elos de parentesco, vizinhança, práticas de solidariedade, e sobretudo, formas de sobrevivência encontradas por essas mulheres que possibilitaram a vida em comunidade.

As narrativas das mulheres quilombolas de Pinhões demonstram como essa comunidade produziu uma existência inventiva, com a superação das dificuldades e dos processos de luta, tendo sido, para tanto, necessária uma forma de recriação da vida. Boaventura Santos (2010, p. 38) nomeia como sociologia das ausências o procedimento para desnaturalizar o silenciamento de sujeitos e saberes e a invisibilidade historicamente produzidas. A sociologia das emergências seria o recurso utilizado para mostrar o que foi silenciado e como as narrativas do quilombo, a partir de outras raízes, configuram o que é o quilombo de Pinhões. Por isso, entendemos que a pesquisa inaugurou emergências e esperamos que contribuam para o entendimento e registro da nossa história, das tradições e da cultura, e sobretudo, documentar a história para as crianças, os jovens, os adultos e os idosos da comunidade de Pinhões.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Débora Rodrigues. *A artesanania das práticas sociais e a existência inventiva das mulheres do Quilombo de Pinhões*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Mestrado em Educação e Inclusão Social – UFMG, Belo Horizonte, 2020.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

DINIZ, Álvaro. *Santa Luzia: minha terra, sua história – histórias de minha terra*. Santa Luzia: [s.n.], 2008.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

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

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*, v. 8, n. 18, p. 68-89, fev. 2016. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/43>. Acesso em: 27 ago. 2017.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. Rio de Janeiro: Pólen, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Givânia Maria da. *Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

WALKER, Sheila S. (org.). *Conhecimento desde dentro: os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias*. Rio de Janeiro: Kitabu, 2018.

# TEATRO E CINEMA NEGROS COMO FORMAS DE RESISTÊNCIA

Ana Carolina Martins Lopes

Leticia Souza

Nilma Lino Gomes

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## Introdução

O presente artigo apresenta um recorte das pesquisas de mestrado *segundaPRETA: movimento-território-quilombo-artístico-educador em Belo Horizonte* e *Trajetórias de cineastas negras brasileiras*, defendidas no ano de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social da FAE/UFMG, no contexto da linha de pesquisa Movimentos Sociais, Cultura e Ações Coletivas.

Dentre as discussões realizadas em ambas produções acadêmicas, optamos por apresentar como ponto de reflexão, nessa publicação, dois movimentos centrais que se constituem enquanto o pano de fundo que justifica a existência dos dois focos centrais de nossas pesquisas.

O primeiro diz respeito ao surgimento do teatro negro, tendo, para tanto, o Teatro Experimental do Negro (TEN) como referência histórica, artística e política central cujo legado possibilitou, no ano de 2017 e na cena artística negra da cidade de Belo Horizonte, o surgimento do movimento-território-quilombo-artístico e educador intitulado *segundaPRETA*, tema principal da dissertação *segundaPRETA: movimento-território-quilombo-artístico-educador em Belo Horizonte*.

O segundo foco se refere ao cinema negro, espaço/tempo em torno do qual se articulam e se realizam as trajetórias de cineastas negras brasileiras, participantes das Mostras de Cinema realizadas pela Coletiva Malva, em Belo Horizonte – Minas Gerais. Na dissertação *Trajetórias de cineastas negras brasileiras* investigou-se se essas cineastas se percebem como mulheres negras, como elas se inseriram no campo cinematográfico e se os filmes produzidos por elas dialogam com suas trajetórias de vida. Os sujeitos dessa investigação são cinco cineastas: Labibe Araújo (MG), Viviane Ferreira (BA), Rejane Neves (RJ), Sabrina Fidalgo (RJ) e Mariana Luiza (MG).

## O teatro negro

O Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) é considerado como o marco do teatro e das artes negras no Brasil: Em que pese haver estudos

e experiências que antecedem a existência do TEN, em sua forma, ele se faz único. Segundo Moura (2008), o surgimento do Teatro Experimental do Negro pode ser associado aos acontecimentos sociais, culturais e políticos que marcaram esse período no Brasil e no exterior.

Moura (2008, p. 96) afirma: “1944 foi um ano de agitação na vida cultural, política e social brasileira. Marcou o declínio do governo ditatorial de Getúlio Vargas com a entrada do país na Segunda Guerra e a insurgência de manifestações contra o regime”. O autor faz uma contextualização desses fatos históricos, artísticos e culturais e apresenta um panorama político para o surgimento de manifestações artísticas.

O TEN atuou na contramão da concepção de teatro que privilegiava apenas a sua função de entretenimento e está acima das limitações humanas, sentido a ele atribuído pelas artes clássicas na contemporaneidade. Isso torna ainda mais complexa a sua abordagem e a de qualquer expressão teatral e artística que optam por abordar temáticas de cunho social e político.

Prado (2003) relata que, com o advento do teatro moderno brasileiro a partir dos anos 40, surgem vários grupos e peças que visavam questionar e levantar pautas sociais dentro de suas produções. Contudo, ainda assim, personagens negros estavam dentro dessas peças objetificados ou em papéis de baixo prestígio social. Martins (1995, p. 46) afirma que, nesse período, “são raros os dramaturgos que procuravam deslocar os moldes de figuração da personagem negra, desviando as bases de sua representação cênica”.

Na época, era comum ver atores brancos pintados de preto para representar personagens negros e poucos eram os personagens negros protagonistas. O célebre dramaturgo norte-americano Eugene O’Neill, um autor que nessa época era um dos mais cultuados do teatro norte americano (tendo recebido inclusive o prêmio Nobel de Literatura), escreveu umas das poucas dramaturgias da época com personagens principais negros: *O imperador Jones*.

Abdias Nascimento fazia parte de um grupo de intelectuais e poetas argentinos e brasileiros, o Santa Hermandad Orquídea (MOURA, 2008), que estava excursionando pela América Latina. Na ocasião de passagem pelo Peru, Abdias Nascimento assistiu a uma montagem do texto dramático *O imperador Jones*. Essa montagem contava com o personagem negro sendo feito por um ator branco pintado de preto. Segundo Moura (2008, p. 94), esse fato fez com que Abdias refletisse sobre a atuação do negro no teatro brasileiro. Ao retornar de sua viagem, ele se separou do grupo e seguiu em direção à Argentina, onde passou a frequentar o Teatro Del Pueblo, uma escola de teatro experimental, fundada em 1930, e um dos primeiros teatros independentes da América Latina. Lá, ele adquiriu experiência em dramaturgia e, posteriormente, ao retornar ao Brasil, Abdias foi a São Paulo, fundando, em seguida, o

Teatro do Sentenciado (1943), o qual desenvolvia peças escritas e encenadas por ele e outros detentos.

Abdias Nascimento, uma vez em liberdade, teve acesso a um jornal no qual havia uma crítica ressaltando a necessidade da criação de um teatro negro no Brasil (MOURA, 2008). Ele se mudou então para o Rio de Janeiro e, com a contribuição de outros artistas e intelectuais da época, idealizou e fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, a partir de uma indignação em relação ao teatro brasileiro, que também reproduzia ideologias racistas.

O TEN representa um momento importante no teatro moderno brasileiro, embora, lamentavelmente, ainda seja negado nos cursos de artes cênicas quando do ensino sobre a história do teatro no Brasil.

O TEN se dedicava a formar atores e atrizes negros e negras, realizava projetos de alfabetização e buscava dramaturgos dispostos a escrever dramaturgias que retratassem personagens negros e não reproduzissem a lógica racista em geral empregada nas artes cênicas de modo geral. Ele também atuava em outras frentes políticas de denúncia ao racismo.

Abdias Nascimento iniciou uma sistematização teórico-crítica sobre um teatro negro no Brasil e sobre o pensamento de um teatro negro. A partir do desejo e da necessidade de informar sobre as ações do TEN e combater o racismo, ele produziu o jornal *Quilombo*, no qual divulgava as ações do TEN. Além de difundir o pensamento sobre teatro negro e homenagear artistas negros da história, como Benjamim de Oliveira, considerado o primeiro palhaço negro do Brasil, Abdias publicava artigos de opinião sobre raça e sociedade.

Em 1961, Abdias publicou o livro *Drama para negros e prólogo para brancos* em que expõe, em um prólogo explicativo, a necessidade de haver dramas que pensem o negro no teatro. Esse livro, contendo dramas baseados em um pensamento a partir do sujeito negro, é considerado como o primeiro livro que sistematiza o pensamento em teatro negro. Nele, o autor indaga: “será a condição do negro e do africano estranha ao drama?” (NASCIMENTO, 1961, p. 9).

Em 1966, Abdias Nascimento publicou o livro *Teatro Experimental do Negro: testemunhos* com textos de críticos da época e matérias de jornais sobre o TEN. Vários dos artigos do livro revelam o pensamento racista e elitista da época, indicando, ainda, o caráter revolucionário de uma sistematização sobre teatro negro no Brasil.

Em 1966, o TEN apresentou a peça de Agostinho Olavo, *Além do rio*, no Festival Mundial das Artes Negras, tendo sido impedido de viajar ao Senegal pelo governo ditatorial brasileiro, afirma Eliane dos Santos (2019, p. 44). O TEN teve seu fim oficial com o exílio de Abdias Nascimento, em 1968.

Podemos recorrer ainda ao Teatro Experimental do Negro como experiência de Movimento Negro que, na sua forma e na sua época, articulava a participação política em diversos âmbitos da sociedade ao mesmo tempo em que se propunha ao fazer artístico.

Não separávamos nossa atuação no palco dos acontecimentos político-sociais de interesse para descendentes de africanos. Por isso, o TEN promoveu, entre outros certames, a Convenção Nacional do Negro (São Paulo e Rio de Janeiro, 1945-1946) e o 1º Congresso do Negro Brasileiro (Rio de Janeiro, 1950) (NASCIMENTO, 2017, p. 162).

O TEN trabalhava a partir da perspectiva de atuação engajada e direcionada ao protagonismo de artistas negros, embora evidenciando os moldes clássicos de intervenção política para a mudança desse quadro, como, por exemplo, a inserção em partidos políticos, em universidades e etc., sendo sua atuação de grande importância ao Movimento Negro da época pela luta por direitos na forma de inserção igualitária da comunidade negra na sociedade brasileira.

O TEN foi ainda o responsável pela realização de cursos de Cultura Geral, Noções de Teatro e de Interpretação, tendo realizado o I Congresso do Negro Brasileiro (1950), além de ter sido responsável pela publicação do jornal *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro* (1948-1951) (NASCIMENTO, 2004).

Após o fim do Teatro Experimental do Negro, pouco se sabe sobre organizações nas artes cênicas negras que tiveram uma experiência de articulação de proporções semelhantes. São necessários, ainda, estudos mais amplos sobre o teatro negro nesse período, uma vez que a história oficial não aponta sua existência e tampouco como atuavam artistas negros e negras.

Já na década de 1990, Lima (2010) aponta que foi inaugurado um novo momento para o teatro negro brasileiro a partir do surgimento de diversas companhias e grupos de teatro com indagações semelhantes às do TEN, provocando uma efervescência cênica negra no Brasil. Lima destaca duas companhias que teriam dado mote a esse “zum zum zum” na cena artística nacional, a saber, o Bando de Teatro Olodum e a Cia dos Comuns do Rio de Janeiro. Esses dois grupos firmaram uma parceria para a realização do Fórum de Performance Negra.

Segundo Lima (2010, p. 3):

A esses, muitos outros e outras se juntaram, dentre alguns deles estão: Balé Folclórico da Bahia (BA); Centro de Atores Negros Abdias do Nascimento (BA); Companhia dos Comuns (RJ); Cia Étnica de Dança e Teatro (RJ);

Cia de Teatro Black & Preto (RJ); Grupo Cabeça Feita (DF); Grupo Afro Beré (CE); Cia Enki de Dança Primitiva Contemporânea (ES); Cia Teatral Zumbi dos Palmares (GO); Cia de Dança Afro Abanjá (MA); Grupo Teatral de dança e teatro Pandeiro de Ouro (MT); Cia SeraQuê? (MG); Grupo Cultural NUC (MG); Grupo Caixa Preta (RS); Grupo Ação Zumbi (SC); Invasores Cia Experimental (SP); Núcleo de Atores negros da Escola de Arte Dramática da USP – EAD (SP); Grupo Frente 03 de fevereiro (SP); Grupo Imbuiaça (SE); Bando de Teatro do Olodum (Bahia), Caixa Preta (Porto Alegre).

Como podemos observar, na década de 1990 houve um movimento nacional que ecoou e suscitou o surgimento de novos grupos teatrais e de artes negras, bem como a iniciativa de um fórum que os reuniria para a discussão sobre as características dessa arte e as possibilidades de atuação de artistas negros e negras.

Esse e outros movimentos se somam em uma experiência inovadora nacional no campo das artes negras que pode ser considerada como um caminho pavimentado para o surgimento de outras iniciativas artísticas negras, em especial nas artes cênicas negras.

## **A cena negra em Belo Horizonte**

A cidade de Belo Horizonte conta com uma cena negra rica e potente e com festivais e mostras de arte cênica negra.

Desde 1995, a cidade conta com o Festival de Arte Negra (FAN, p. 47) que traz à tona emergências culturais negras da cidade e do Brasil com uma programação diversa para a promoção da arte negra, buscando estabelecer ligações “entre os diversos caminhos que a arte negra percorre na nossa contemporaneidade”. Segundo Lima (2019, p. 75), há um contexto político na cidade que abre discussões para o surgimento do FAN:

Aqui em Belo Horizonte em 1994 houve o 1º Seminário Cultura Negra e o Significado Histórico do Tricentenário de Zumbi dos Palmares, evento organizado por militantes do movimento negro e artistas da cidade, com a intenção da criação do Centro de Referência da Cultura Negra (CRCN). O seminário aconteceu em novembro de 1994 na Escola Sindical. Seus objetivos eram discutir a criação de um centro de referência para a cultura negra no município. [...] Registramos esse seminário aqui pois ele foi o embrião do FAN – Festival de Arte Negra (que caminha para sua 21ª edição), da Secretaria Municipal da Comunidade Negra (SMACON), tendo Diva Moreira como a primeira Secretária, e hoje se tornou o Departamento da Promoção da Igualdade Étnico Racial. O Centro de Referência

da Cultura Negra, depois de anos veio a existir, mas durou muito pouco e temos poucos resultados dele, mas desde 94, aqui já havia uma preocupação em se ter uma valorização maior para a cultura negra e a periférica.

A partir do que Lima (2019) descreve, podemos destacar a importância das articulações políticas para o fortalecimento das artes negras na cidade. O FAN surge como uma iniciativa de militantes negros e negras e promovido pela prefeitura municipal de Belo Horizonte em respostas às demandas dos artistas negros e negras e do Movimento Negro de Belo Horizonte, como forma de dar visibilidade e valorização a arte negra produzida naquele momento. O FAN teve sua primeira edição em 1995 e completou, em 2019, sua 10ª edição com o tema Território Memória, articulando diversos saberes, gerações distintas de artistas e de diversas regionalidades. A curadoria foi negra e feminina: Grazi Medrado, Aline Vila Real e Rosália Diogo.

O FAN tornou-se referência nacional e internacional como evento que reúne o maior número de atividades artísticas negras em um único festival. Todavia, a vida artística negra na cidade de Belo Horizonte não acontecia e não acontece apenas no período de realização do festival.

Deve-se ressaltar que sempre houve em Belo Horizonte uma movimentação artística e cultural negra, alguns grupos, coletivos e outros eventos que também se articulam para o resgate e valorização da cultura negra, como Tambor Mineiro, Cia. Burlantis, Cia de dança Afro Baobá, Cia Será quê?, Mostra Benjamim de Oliveira e os mais recentes Coletivo Negras Autoras, Cia. Espaço Preto, Coletivo Akofena. São grupos e coletivos que se articulam para além do resgate e valorização das artes e da cultura negras, mas que também investem em pesquisa e estudo sobre teatro, relações raciais e racismo como, por exemplo, o Teatro Negro e Atitude (TNA).

O Teatro Negro e Atitude (TNA) atua há 25 anos em Venda Nova, região norte de Belo Horizonte, com apresentações espetaculares, oficinas, intervenções, ações de formação política e artística e mostras. O grupo surgiu em 1994, a partir de mobilizações políticas do movimento negro belorizontino e, com a intenção política e didática, subia os morros da cidade e declamava poemas de Solano Trindade.

Mas não havia uma proposta estética. Eram apenas corpos expressivos de voz potente dizendo, interpretando um poema. Desejando que ficasse poroso nos seus ouvintes para que pudessem criar outro tipo de consciência. Nesse processo consolidava-se então o nome do grupo de TEATRO NEGRO E ATITUDE. De 1994 até 1995, essa era a ação que esse teatro negro de atitude, desenvolvia (LIMA, 2019, p. 37).

O TNA se desenvolveu e passou a buscar uma estética teatral negra e pautas sobre o racismo na região norte de Belo Horizonte. Destacamos esse

grupo pelo fato de ele ter sido o primeiro na cidade de Belo Horizonte que se afirmou como teatro negro, buscando ainda caminhos da arte e da cultura negra ao mesmo tempo em que também se dedica à denúncia à violência racial sofrida pelo povo negro belorizontino. Consideramos o TNA como o primeiro grupo e teatro negro de Belo Horizonte a buscar uma estética na qual se tornou possível a articulação de arte e antirracismo.

Nesse mesmo movimento de busca por uma estética negra e de apontamentos das questões raciais, faz-se necessário e importante destacar o nascimento do TNA por marcar presença não só na cena artística belorizontina, mas também dentro de um espaço institucional e acadêmico realizando pesquisas que procuram compreender as artes negras da cidade de Belo Horizonte, em especial, a do teatro negro.

Verifico que o Teatro Negro e Atitude no seu nascedouro tinha apenas o teatro engajado negro como premissa maior, e com o decorrer dos anos, os outros aspectos performance negra e presença, foram sendo incorporadas no seu fazer e pesquisa. A construção identitária (ética) que perpassa pela corporalidade (estética) e a função do griot e toda sua oralidade como elementos de uma ancestralidade (poética), são alguns dos aspectos importantes para a construção dessa nova cena teatral. Cena essa que traz o corpo negro presentificado e completo, num processo de valorização da cultura negra africana e diaspórica para o fazer teatral hoje. Elementos esses que perpassam o Teatro Negro e Atitude e todo o seu fazer teatral engajado, performático com corpos negros (NUNES, 2021, p. 122).

O TNA se dedica às questões que perpassam o teatro negro, as quais “[...] ainda são pouco estudadas na academia. Apesar dessa constatação, há que se ressaltar que existe uma preocupação que parte de um grupo de artistas e de alguns pesquisadores para legitimar os espaços de saberes do negro” (ALEXANDRE, 2017, p. 47). Contudo, faz-se necessário apontar que a ausência de registro dessas atividades pode gerar o apagamento de um histórico de construção cênica negra da cidade.

Dentre as expressões artísticas presentes no cenário de Belo Horizonte também se destaca a Mostra Benjamim Oliveira que acontece anualmente e cujo nome homenageia o primeiro palhaço negro do Brasil, organizada pela Cia. Burlantins. Atualmente a mostra está na sua 7<sup>o</sup> edição com apresentações cênicas de grupos de dança, teatro negro ou temática negra (ALEXANDRE, 2017).

A Polifônica Negra, que acontece de forma esporádica e que tem como organização apresentações de arte negra em vários espaços e casas de artista negras/es em BH, deve ser também destacada. Nela, há uma característica de discussões conceituais dentro da sua programação, envolvendo

vários segmentos de arte, como a literatura, a dança, teatro, performance e intervenção.

Atualmente, a cidade também conta com o Prêmio Leda Maria Martins de Artes Cênicas Negras idealizado por Denilson Tourinho. Há grupos e movimentos novos surgindo na cidade, dentro das escolas de teatro, mobilizados por grupos ou lideranças, como a mostra Aquilombô: mostra de artes negras (2ª edição) e os coletivos no Teatro Universitário os grupos “Akofena”, “Espelho” e “Traços”.

É importante entender (e para tal compreensão seria necessário um estudo direcionado ao tema) que, apesar da grande intercorrência de grupos de teatro em Belo Horizonte, muitos dos grupos que chamamos de coletivos podem ser considerados agrupamentos para a realização de determinados trabalhos. Essas associações são comuns na cena artística atual.

Em 2015, os estudantes negros e negras do Centro de Formação Artística, Cefart, convidaram o ator e diretor Alexandre de Sena para produção de intervenções pretas pela cidade, o que viria a ser a cena curta “Rolezinho” – nome provisório em referência aos “rolezinhos” praticados por jovens negros nos *shoppings*, no ano de 2014, em diversas partes do país.

Os “rolezinhos” consistiam em ocupar espaços da cidade com alguma ação (ou ausência dela) e confrontar o cotidiano racista de alguns espaços indicados pelos participantes. Esses acontecimentos também foram frutíferos para grandes debates e produção de artigos sobre racismo, segregação e consumo.

Esse movimento fez com que muitos artistas pretos e pretas espalhados pela cidade passassem a se conhecer, gerando a necessidade de construir mais espaço para as artes negras na cidade.

No mesmo período, havia o início de mobilização e reuniões de artistas e produtores negros/es/os em Belo Horizonte para criação de um Fórum Regional de Performance Negra, inspirados pelo Fórum Nacional de Performance Negra que sempre contava com um número grande de artistas negras/es/os de Belo Horizonte.

O Fórum Regional de Performance Negra não chegou a acontecer em Belo Horizonte, mas a reunião de pessoas negras que acontecia desde o início dos “rolezinhos” possibilitou a ampliação do contato entre os/as artistas negros e novas ideias de atuação e conquista do espaço da cena artística da cidade começaram a surgir.

Em 2016, o ator Alexandre de Sena passou a integrar o grupo do Teatro espanca!, cuja pauta se encontrava vazia na segunda-feira. Alexandre iniciou um diálogo com pessoas participantes dos “rolezinhos” para a construção de um projeto em que pudéssemos ter espaço de apresentação e criação. E, entre as conversas em um grupo de mensagens no *Facebook* e encontros do “rolezinho”, foi marcada a primeira reunião, no dia 30 de novembro de 2016,

para pensar em um projeto que fosse “um espaço onde se pudesse, além de fortalecer os/as artistas negros, cuidar, mostrar as suas nossas produções artísticas para a cidade” (CADERNOPRETO1, 2017, p. 4).

## A segundaPRETA

Nesse contexto de crescimento e visibilização da cena artística negra belorizontina surgiu mais um grupo dedicado às artes negras da cidade: a segundaPRETA.

A segundaPRETA surgiu em 2017, tendo como forte referência a Terça Preta, que surgiu em 2015, em Salvador, a partir do Bando de Teatro Olodum.

Essa experiência coletiva “firmou o ponto” no *teatro espanca!*, espaço em que acontece a segundaPRETA. O teatro é um parceiro nessa jornada, localizado na Rua Aarão Reis 542, em Belo Horizonte. Trata-se um espaço que se mostra como local de experiência e experimento para artistas da cena e para o público que pode ser convidado a usufruir novas formas de ir/ver/participar de artes cênicas negras. Ao final das apresentações, o público é convidado a conversar sobre o que foi visto naquela noite, conversa sempre mediada por alguém da segundaPRETA.

Como forma de registro dos saberes construídos na prática/pensamento, nasceu o cadernoPRETO que, no ano de 2020, contava com três edições de textos e fotos feitas a partir das apresentações. Nesses cadernos está registrado o conhecimento construído coletivamente no fazer acontecer da segundaPRETA.

Ao final de 2019, a segundaPRETA chegou a realizar 8 temporadas, que até então consistiam em seis segundas-feiras e um domingo para a apresentação de espetáculos voltados para as infâncias. Entre cada temporada, foram propostas atividades chamadas “entre-temporadas”, caracterizadas por outros tipos de atividades formativas.

Com uma formação complexa e dinâmica, a segundaPRETA é ao mesmo tempo um movimento político e artístico de construção de espaço de viabilização e visibilidade para os artistas negros/os/es e para as artes negras em Belo Horizonte. Ela é formada por um núcleo que conduz a produção das temporadas, dividindo-se na produção do dia que acompanha as pessoas ou grupos que irão se apresentar, uma pessoa na bilheteria, uma na lojinha (com materiais da segundaPRETA) e duas pessoas para condução do debate e escrita sobre as apresentações.

Apesar de haver estudos e experiências que antecedem a existência da SegundaPRETA, em sua essência ela se faz única. Ela nasceu a partir da soma de trajetórias de artistas negros e negras na cidade de Belo Horizonte, da luta e da construção de possibilidades de existência para a arte negra e, obviamente, para artistas negros. Esses artistas se reuniram para discutir

possibilidades de atuação na cidade de Belo Horizonte, uma vez que as produções de grupos de teatro negro e artistas negros independentes têm pouca circulação na cena belorizontina, além de pouco acesso aos teatros privados e ainda escassas possibilidades de experimentação cênica para o desenvolvimento de novos trabalhos.

A segunda PRETA, construída a partir do trabalho coletivo no campo das artes, tem possibilitado aos seus integrantes o aprendizado mútuo; o posicionamento crítico diante das hierarquias sociais e raciais no mundo das artes e da cultura; a construção de formas criativas não convencionais e políticas de arte; o amadurecimento pessoal diante dos desafios, limites, divergências e tensões do trabalho coletivo; e a ressignificação e a afirmação das identidades negras.

Essa experiência complexa é conceituada por aqueles e aquelas que a concebem e dela participam como movimento-território-quilombo-artístico-educador no campo das artes negras belorizontinas.

Essa cena efervescente da arte negra belorizontina tem levado vários artistas negros e negras a se inserirem no campo acadêmico para falar sobre suas experiências, organizações artísticas e políticas, ainda pouco visibilizadas. Como exemplo, é possível citar dois desses trabalhos: o primeiro, a dissertação de mestrado *Artes cênicas negras e a educação das relações étnico/raciais em Belo Horizonte* (2020) de Denilson Tourinho e, o segundo, a dissertação de mestrado *Teatro Negro e Atitude: corpos negros na cena em Belo Horizonte* (2019) de Evandro Nunes Lima.

Não é coincidência que ambas as dissertações foram defendidas na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, demonstrando a articulação da cena negra belorizontina como espaço educativo que também constrói pedagogias antirracistas e insurgentes.

## O Cinema Negro

Os caminhos que levam a construção do Cinema Negro fazem parte de uma série de lutas e ações das/os profissionais negras e negros do cinema que se intensificam a partir dos anos 2000. A conceituação de Cinema Negro é ainda muito discutida, podendo ser muito ampla, complexa e talvez nem se pretenda única. Contudo, podemos dizer que há um consenso de que o Cinema Negro tem relações diretas com as lutas antirracistas. E, ainda que à época não possamos determinar que a preocupação com a luta antirracista estivesse presente nos trabalhos dos primeiros cineastas negros brasileiros, consideramos importante pontuar a presença desses pioneiros.

José Cajado Filho é apontado como o primeiro cineasta negro brasileiro, com o filme *Estou aí* em 1949. O segundo seria Haroldo Costa, com o filme *Pisa grama*, em 1958. (CARVALHO, 2011). Nas décadas de 1970 e 1980,

podemos apontar a presença de Odilon Lopes, Zózimo Bulbul, Valdir Onofre, Antonio Pitanga, Afrânio Vital, Agenor Alves, Ari Candido, Quim Negro e Adélia Sampaio, a primeira cineasta negra brasileira. (CARVALHO, 2011, 2015; SOUZA, 2013).

Dentre os cineastas negros pioneiros, merece destaque a trajetória de Zózimo Bulbul, por sua carreira tanto como ator, quanto como cineasta que, mesmo não sendo o primeiro cineasta negro brasileiro é apontado como pai do Cinema Negro. O comprometimento político alinhado aos movimentos negros é uma marca na trajetória de Zózimo, que foi um militante ativo nas lutas contra o racismo. Em sua carreira profissional foi um crítico público das formas estereotipadas e racistas de se representar o negro no teatro, na televisão e no cinema. E em seus filmes, Zózimo Bulbul deixou a marca de seu posicionamento político antirracista. Seu primeiro filme foi um exemplo dessa marca e um legado importante para a história do Cinema Negro.

*Alma no olho* (1974) é um curta metragem de 11 minutos que traz a história do negro diaspórico. Zózimo fez o roteiro, direção, montagem, produção e atuação. O filme é inspirado no livro *Alma do exílio*, do Pantera Negra Eldridge Cleaver e a narrativa é acompanhada de forma marcante pela música *Kulu Sé Mama*, do saxofonista John Coltrane em parceria com Julian Lewis (CARVALHO, 2012).

Outro grande marco da atuação de Zózimo foi a fundação do Cine Afro Carioca, em 2007, no qual desenvolveu trabalhos que se tornaram referência para a cinematografia negra brasileira, sendo os Encontros de Cinema Negro um destaque entre eles.

À atuação artístico-política de Zózimo desde a década de 1970 se soma novas vozes e novas produções de cineastas negras e negros. A partir dos anos de 1990 e 2000, das reivindicações de novas formas de representação da pessoa negra e de uma agenda comprometida com as demandas de produção dos profissionais negros do audiovisual, retornam à cena os movimentos Dogma Feijoada, em 2000, e o Manifesto Recife, em 2001.

No 11º Festival Internacional de Curtas Metragens de São Paulo, em 2000, foi apresentado o Manifesto Dogma Feijoada, resultado de encontros e articulações que vinham acontecendo desde 1998. Entre os profissionais negros do audiovisual, assinaram o manifesto: Ari Candido, Billy Castilho, Celso Prudente, Daniel Santiago, Jefferson De, Joel Zito Araújo, Lilian Solá Santiago, Luiz Paulo Lima, Noel Carvalho, Rogério de Moura, dentre outros.

O Dogma Feijoda propunha sete mandamentos para o “cinema negro” brasileiro: 1) O filme tem que ser dirigido por um realizador negro; 2) o protagonista deve ser negro; 3) a temática do filme tem que estar relacionada com a cultura negra brasileira; 4) o filme tem que ter um cronograma

exequível; 5) personagens estereotipados, negros ou não, estão proibidos; 6) o roteiro deverá privilegiar o negro comum brasileiro; 7) super-heróis ou bandidos deverão ser evitados (CARVALHO, 2014, p. 22).

E em 2001, no 5º Festival de Cinema de Recife, foi apresentado o Manifesto Recife, assinado por Antônio Pitanga, Antônio Pompêo, Joel Zito Araújo, Luiz Antônio Pillar, Maria Ceixa, Maurício Gonçalves, Milton Gonçalves, Norton Nascimento, Ruth de Souza, Thalma de Freitas e Zózimo Bulbul, que reivindicavam:

1) O fim da segregação a que são submetidos os atores, atrizes, apresentadores e jornalistas negros nas produtoras, agências de publicidade e emissoras de televisão; 2) A criação de um fundo para o incentivo de uma produção audiovisual multirracial no Brasil; 3) A ampliação do mercado de trabalho para atrizes, atores, técnicos, produtores, diretores e roteiristas afrodescendentes; 4) A criação de uma nova estética para o Brasil que valorizasse a diversidade e a pluralidade étnica, regional e religiosa da população brasileira (CARVALHO, 2005, p. 98).

Os dois manifestos, embora de caráter distinto em relação às suas reivindicações, tinham em comum a luta pela valorização social de negras e negros, demandando o direito e as condições propícias de trabalhos e de produções das/os profissionais do audiovisual negro, incluindo o direito de se autorrepresentarem.

Somados a esses dois Manifestos, outras ações podem ser destacadas em prol do Cinema Negro. Os cineastas responsáveis pelo Dogma Feijoada posteriormente criaram um grupo intitulado Cinema Feijoada e mantiveram até 2004 um site na internet, além de promover mostras e debates sobre as representações de negros e negras no cinema (CARVALHO, 2005). Em 2005, Noel dos Santos Carvalho e Jeferson De organizaram o livro *Dogma Feijoada, o cinema negro brasileiro*, no qual apresentam um panorama da representação e da representatividade negra no cinema brasileiro.

Em 2000, Joel Zito Araújo publicou o livro *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira* e lançou o filme *A negação do Brasil*, ambos resultados de sua tese de doutorado. Nesse período, o cineasta e antropólogo Celso Prudente começou a organizar anualmente a Mostra Internacional de Cinema Negro, em 2004 (SOUZA, 2013). E como já anteriormente mencionado, Zózimo Bulbul criou, em 2007, o espaço Cine Afro Carioca.

Deve-se pontuar, contudo, a invisibilidade dada à presença das mulheres ao longo da história do Cinema Negro. Mesmo entre os estudiosos que se dedicaram a pesquisar a presença de negros e negras no cinema brasileiro, quando mencionam os filmes dirigidos por pessoas negras, não há referência a

nenhuma mulher. Somente com a tese de doutorado da pesquisadora e cineasta negra Edileuza Penha de Souza (2013) é que o “Cinema Negro no Feminino” seria mencionado nos estudos sobre Cinema Negro, e que Adélia Sampaio seria apontada como a primeira cineasta negra brasileira.

De acordo com Janaína Oliveira (2017), além de Adélia Sampaio, outras cineastas negras que começaram a fazer seus filmes nos anos 1990 e 2000 também tiveram seus nomes invisibilizados pela história do cinema nacional.

Em 2014, a pesquisa *A cara do cinema nacional: gênero e cor dos atores, diretores e roteiristas dos filmes brasileiros (2002-2012)*, realizada pelo GEMAA, do IESP/UERJ, escancara a exclusão das mulheres negras nas funções de liderança do cinema, tais como roteiro, direção de arte, fotografia e mais especificamente, na direção de filme. De acordo com a pesquisa de Márcia Rangel Candido *et al.* (2014), na análise quantitativa dos filmes brasileiros de maior bilheteria no período supracitado, quando são cruzados os dados de gênero e cor, o percentual de mulheres pretas ou pardas como diretoras dos filmes é de 0%. O percentual de homens pretos ou pardos é 2%, enquanto 13% são mulheres brancas e 84% são homens brancos (CANDIDO *et al.*, 2014).

Esses dados, trazidos pela pesquisa do GEMMA – IESP/UERJ, apontam para um processo de racismo institucional que exclui profissionais negras e negros dos seus meios de produção, principalmente, por meio de empecilhos impostos nos acessos aos editais e às políticas públicas do país.

Ao ser questionada durante uma reportagem da Empresa Brasil de Comunicação – EBC, feita por Isabela Vieira, sobre os dados divulgados pela pesquisa do GEMMA, a Ancine, órgão oficial do governo federal responsável por fomentar, regular e fiscalizar o setor de cinema e vídeo, declarou em nota que: “não opina sobre conteúdo dos filmes, elenco ou qualquer coisa do tipo” (VIEIRA, 2014, n.p.).

O auditório da Ancine nunca havia sido aberto para o público até 2015, quando a Associação dos Servidores Públicos da Ancine – ASPAC, realizou uma exibição pública do filme *Kbela* (2015), de Yasmin Tainá, no qual ocorre uma conversa com a diretora e com as produtoras do filme. Nessa ocasião, a equipe do filme e demais profissionais negras do cinema pontuaram as exigências elitistas da classificação de empresas nos editais da agência que excluía as possibilidades das produtoras de Cinema Negro em acessá-las, demarcando a necessidade de políticas públicas em que houvesse maior paridade de raça e gênero. A pressão do movimento de Cinema Negro, fortemente demarcado pela ação das mulheres negras, possibilitou, desde então, uma abertura de diálogo com a Ancine.

Somente em 2016 a Ancine traria, pela primeira vez, uma apresentação sobre os filmes lançados em sala comercial, apontando cor/raça na direção, roteiro, produção executiva e no elenco, no documento intitulado *Diversidade*

*de gênero e raça nos lançamentos brasileiros de 2016*. Esse levantamento é feito por meio de heteroidentificação, uma vez que até aquele presente momento a Ancine não conseguia dizer quantas diretoras e diretores negras e negros tinham filmes lançados no Brasil. Isso porque o formulário da Ancine não perguntava a respeito da declaração racial.

Nesse mesmo ano, os debates sobre a representatividade da pessoa negra e as condições de produção dos profissionais negros do audiovisual, ainda faziam poucos avanços. Dessa forma, a criação da Associação dxs Profissionais do Audiovisual Negro – A.P.A.N. é um marco importante na luta pela implementação das políticas de ações afirmativas no audiovisual, de modo a garantir as condições necessárias de produção aos profissionais do audiovisual negro.

A A.P.A.N. tem por finalidade promover e divulgar o acesso aos bens culturais por meio das ferramentas audiovisuais, em todos os elos da cadeia produtiva – concepção, produção, distribuição e exibição – a partir de uma perspectiva inclusiva, com atenção especial ao recorte racial e de gênero, sendo eles os pilares estruturantes de sua formação, constituição e política (ASSOCIAÇÃO PROFISSIONAL DXS AUDIOVISUAL NEGRO, 2016, n.p.).

Criada em 2 de dezembro de 2016, a Associação se iniciou com uma frente gestora integrada por Viviane Ferreira, Joyce Prado e Renato Cândido, apontando para uma frente de mulheres dentro do audiovisual negro que vem se destacando não somente pela qualidade de suas produções, mas também por suas estratégias e iniciativas que permitem sua existência no plano individual e no coletivo.

É importante destacar ainda três outras iniciativas de mulheres negras que caminham ao encontro da construção do Cinema Negro. A pesquisadora Janaína Oliveira em conjunto com a cineasta Janaína Damaceno inauguram, em 2013, a página na internet do Fórum Itinerante de Cinema Negro – FICINE, que se propõe a ser “um espaço de formação e reflexão sobre a produção mundial de cinema, fotografia e audiovisual que tem os/as negros/as como realizadores/as e as culturas e as experiências negras como tema principal” (FÓRUM ITINERANTE DE CINEMA NEGRO, 2013, n.p.). As atividades formativas do FICINE abrangem cursos, seminários e palestras que acontecem de forma presencial. No site, pode-se encontrar referências de livros, artigos, teses, dissertações, *blogs*, catálogos de cinema e uma lista de cineastas negras e negros. Janaína de Oliveira, que é também curadora do Festival Panafricano de Cinema e Televisão de Ouagadougou – FESPACO, em Burkina Faso, desempenha um importante papel na promoção do intercâmbio e na divulgação dos filmes das cineastas negras brasileiras em países como Burkina Faso, Cabo Verde e Cuba.

Outra importante iniciativa que deve ser mencionada é a plataforma Afroflix, criada em 2015, gerenciada majoritariamente por mulheres negras e coordenada pela cineasta Yasmin Tainá. A Afroflix é uma plataforma na internet que exhibe gratuitamente produções audiovisuais que tenham pelo menos uma pessoa negra assinando uma das áreas artísticas ou técnicas, sendo elas: roteiro, direção, produção ou atriz/ator protagonista. Na plataforma são disponibilizados filmes, séries, web séries, programas diversos, *vlogs* e clipes.

E a terceira iniciativa, idealizada pela cineasta Carol Rodrigues, é a plataforma Mulheres Negras no Audiovisual Brasileiro, que consiste em um banco de dados online em que mulheres negras e indígenas se cadastram disponibilizando as funções que exercem dentro do audiovisual, servindo como uma intermediação entre essas profissionais e os possíveis contratantes (SANTOS; TEDESCO, 2017).

Essas iniciativas se somam a tantas outras, como a criação de coletivos, produtoras, mostras de cinema, criação de canais de exibição de suas produções na internet, o estudo da viabilidade de modelos de negócios para o audiovisual, cursos, oficinas e debates que têm possibilitado a presença e a permanência do Cinema Negro.

## **E afinal, o que é Cinema Negro?**

Em *Olhar opositor: mulheres negras espectadoras*, bell hooks (2019) narra como a atitude de olhar a havia marcado na sua infância. Hooks conecta essa experiência do olhar ao se lembrar de ser punida na infância por olhar de forma intensa para os adultos, ação compreendida como um ato de confronto. Um olhar que aprendeu a desviar desde a infância por medo de ser punida. Um olhar que também era exigido pelos adultos quando a repreendiam. Um ato de olhar que hooks entendera ser político, em que o medo pela repreensão de olhar não lhe tirava o fascínio por ver.

Segundo a autora, no período escravocrata, os negros escravizados que ousavam olhar seus senhores nos olhos eram duramente punidos. E, como herança desse período, adultos negros retiram, das crianças, sua liberdade de olhar, excluindo-as de conversas consideradas de adultos e exercendo, assim, algum poder sobre aqueles que estariam sobre a sua tutela e imputando um sentimento de inferioridade sobre aquele tutelado (hooks, 2019).

Quando dirigimos o nosso olhar sobre a forma como negras e negros são representados nos meios de comunicação, mais especificamente no cinema, vemos uma representação desumanizada e ridicularizada a partir de estereótipos negativos e de sujeitos sem história e sem subjetividades. Apesar das mudanças, há uma estrutura profunda de desigualdade que permanece e nos

remete aos primórdios da presença de negros e de negras no cinema brasileiro, discutida no início desse texto.

De acordo com bell hooks (2019), há uma relação direta entre a manutenção da supremacia branca e a forma como são criadas as imagens na mídia de massa e de como são feitas as representações de negros e negras de forma a garantir a manutenção da opressão, da dominação e da exploração de todas as pessoas negras. “Da escravidão em diante, os supremacistas brancos reconhecem que controlar as imagens é central para a manutenção de qualquer sistema de dominação racial” (hooks, 2019, p. 33).

O ato de olhar de forma corajosa, tal como proposto por hooks (2019), diz respeito a um modo de acordo com o qual se reverte a realidade, representando uma forma de romper com a dominação racial e social, tal como entendo ser também a proposta do Cinema Negro.

Quando se fala em Cinema Negro são comuns os questionamentos sobre: quem pode fazer? Quais histórias pode-se contar? E a que estética se propõe?

Há também uma visão apressada e deturpada de que o Cinema Negro estaria se autorracializando ou se autoguetificando, visão essa que, em sua maioria, origina-se daqueles (brancos) que sempre detiveram os locais de poder e que com o objetivo de controlar, conter ou mesmo capitalizar em cima de uma nova proposta de se fazer cinema, vinda por parte de um grupo ao qual se pretende manter oprimido, dominado e explorado, preocupa-se em delimitar esse cinema em uma caixinha representativa, temática e estética. Nesse ponto, é importante dizer que o cinema que se tem no Brasil, que se diz universal e que abocanha praticamente todos os recursos de produção e de distribuição (sejam esses públicos ou privados) e que, portanto, tem maior visibilidade, é, em sua concepção, no seu modo de fazer e se distribuir, um Cinema Branco.

Sabrina Fidalgo (2019), aponta que “[...] O sistema colonial do Brasil, pós-colonial, ele não se enxerga como sendo uma nação negra; ele continua reproduzindo a lógica do colonial, do embranquecimento da nação” (FIDALGO, 2019, não publicado). E a cineasta enfatiza que o cinema brasileiro é, na verdade, “[...] um cinema eurocentrado, forjado, embranquecido” (FIDALGO, 2019, não publicado).

Mariana Luiza (2019) apresenta seu incômodo em relação ao lugar que o Cinema Negro ocupa nos grandes festivais e mostras de cinema no Brasil.

[...] muitas vezes, por exemplo, tem algumas mostras que têm uma categoria, uma competição especial para filmes negros e aí eu acho que existe, pra mim existe um lugar dum incômodo de que: ‘Como assim tem um prêmio que’ Tem os filmes da competitiva, tem a competitiva de Cinema Negro e a Competitiva de Cinema LGBT. E aí eu não entendo muito por

que eu acho que o Cinema LGBT, o Cinema Negro e o Cinema Branco que a gente não racializa é tudo um cinema. Tá entendendo? Não tô dizendo que é tudo o mesmo cinema. Porque não é! [...] Eu acho que quando a gente faz mostras ou a gente separa e a gente classifica: ‘Ah! O Cinema Feminino ou no Cinema Negro’, dentro de uma Mostra maior pode ser interessante pra gente construir ali uma identidade e uma linguagem, mas quando a gente divide isso na premiação como eu já vi, aí pra mim entra num lugar de incômodo porque eu não entendo isso.. eu entendo isso como uma diminuição, sabe? A gente tem aqui um prêmio pro cinema: o melhor filme, melhor roteiro, melhor direção e a gente tem um prêmio pra filme negro. [...] E aí esse lugar do Cinema Negro me incomoda muito. Porque eu acho que esse lugar não é um lugar que ninguém que tá fazendo um Cinema Negro entende como Cinema Negro. [...] A gente tá querendo construir histórias ordinárias e que não pautem por isso, não pautem em exceção, não só em exceções. Existem histórias de amor, histórias de ódio, de confronto, de confrontos familiares, de problemas de relacionamento, como existe no Cinema Branco que é tido como universal. [...] tem essa classificação de querer enquadrar numa caixa, de achar que você faz Cinema Negro, aí você tá fazendo um cinema político direto, porque eu acho que todo cinema é político, mesmo quando cê tá contando uma história banal de meritocracia, como tem muitos blockbuster americanos, que são filmes que cê acha que é um filme de entretenimento e é filme extremamente político. [...] E aí também tem esse pensamento. Eu já fui muito confrontada com esse lugar de que Cinema Negro. E são sempre confrontos que vêm de brancos, né? De um entendimento de Cinema Negro de classificar e é uma classificação sempre vai te restringir, né? Te colocar no seu lugar (Entrevista com Luiza, 2019).

É importante pontuar que a racialização, para pessoas negras, está imposta nas estruturas da sociedade racista em que vivemos. A postura de se assumir uma identidade racial longe de ser um ato de submissão à subjugação política, social e econômica que precariza vidas de pessoas negras, é um ato de insurgência que se afirma e se posiciona contra as estruturas racistas da sociedade.

Viviane Ferreira (2019) nos fala sobre o poder que o audiovisual tem de influenciar as visões e as construções de mundo e sobre como o acesso a ele pode impactar não somente a construção de imagem, mas também a forma como se estabelece a distribuição de renda em uma comunidade.

E no final das contas, é... o audiovisual ele.. ele é um poder estruturante na sociedade, sabe. Ele articula as narrativas ideologicamente e aí, é tipo, a disputa de existência, a disputa de... de narrativa, a disputa de pensamento, sabe?! A disputa de perspectiva, de visão de mundo em uma sociedade, que tem se pautado basicamente pelo acesso à imagem, ela passa pelo

audiovisual. E aí, assim, a disputa de riqueza no mundo ela passa pela disputa do audiovisual. Então assim, [...] hoje eu não, não tenho dúvidas que quanto mais empresas vocacionadas pro audiovisual negro tiver no Brasil acessando recursos do audiovisual de maneira coerente, isso vai impactar pra população negra de uma forma inimaginável, sabe?! Porque, pensa, se em Minas Gerais, se chegar aqui em BH, se um realizador ou realizadora negra de cada canto da periferia, startar um longa metragem ao mesmo tempo, o que você não faz com a economia dessas comunidades negras? [...] Cê tem no mínimo quatro a cinco agrupamento de mulheres negras ou de homens negros que trabalhem com alimentação, assim, acessando aquele recurso astronômico que é você alimentar uma equipe de cinema durante 30 dias. Não é pouca grana, sabe?! Você conseguir fazer uma conversa com Dona Maria que vende comida em obra, sabe?! Que tem a quitanda ou não sei o que, tipo, ali no bairro e dizer: “Ó, Dona Maria, vai rolar um filme aqui na quebrada, tá?! Preciso alimentar de 30 a 45 pessoas durante x semanas, café da manhã, almoço e jantar. Tenho aqui R\$ 70.000 pra dar conta disso”. Rapaz! Dona Maria alimenta a sua equipe, alimenta sua equipe bem feliz, sabe?! Reforma a casa dela, [...], bota o neto no curso de inglês, sabe?! Dona Maria faz miséria com R\$ 70.000. E se a gente não tiver essa noção, a gente vai pensar o fazer Cinema Negro da mesma perspectiva que os brancos. Vai entender que: “Ah, não! Eu vou fazer na quebrada, mas eu vou trazer lá a empresa de *catering* que faz os serviços pra Rede Globo”. Não vai, véi! Não é pra isso! Não é pra isso que a gente tá disputando esse recurso. Não é pra isso! Porque a gente tá realmente, é.. é... reivindicando redistribuição de renda nesse país, e, e assim olhando pro nosso setor, olhando pra nossa área, o audiovisual negro tem a possibilidade de fazer isso, sabe?! [...] Então assim [...] Quando os caras tentam impedir o nosso acesso ao recurso pra fazer o filme, não é só porque eles acham que as nossas histórias não são tão interessantes assim, como eles falam nos laboratórios que a galera passa por aí, saca?! É porque acessar 5 milhões pra fazer um filme, a gente faz desordem nas periferias, a gente distribui esse dinheiro entre os nossos. Aí é preto demais potente. Entende? É preto demais não precisando se dirigir a branco pra ganhar sua sustentabilidade, é preto demais com autoestima elevadíssima e ainda se movimentando pra ir ver o filme que ela costurou, sabe?! Pra ir ver o filme que ele pegou e bateu lá o martelo na.. na tábua pra montar o cenário, sabe?! É muita gente pra ter trabalho, ter grana e ainda ter, se ver convidado principal, ter beca na hora do lançamento, saca?! Então tem uma parada do movimento que a gente tá fazendo assim.. e que a gente herda dessa... dessa... dessas inquietações que Zózimo já trazia pra gente que é muito séria, então assim, não... eu não transito no audiovisual disputando o tapete vermelho; não transito disputando os prêmios de... de Festival nãñãñã, porque tudo isso, tudo isso é só estética! Tudo isso é só bala, sabe?! É só docezinho pra enganar criança como se Erê não

fosse esperto, como se Erê não fosse inteligente. [...] a gente assumir essa disputa de estar atrás das câmeras é prá além da disputa da estética, que a gente consegue apresentar na frente das câmeras, sabe?! É uma disputa estrutural mesmo! É uma disputa estrutural. Sabe?! A gente acaba sendo ponta de lança que pode interferir radicalmente, mas é RADICALMENTE na vida de nossas comunidades, a gente precisa ter consciência disso... (Entrevista com Ferreira, 2019).

Portanto, afirmamos, um Cinema Negro é um posicionamento político que reivindica e luta pelo acesso aos recursos que possibilitem a construção de narrativas imagéticas que contemplem as vivências negras, mas que também movimentem as estruturas econômicas e sociais.

Quando se volta para dentro do Cinema Negro, nos parece ser um consenso que quem pode fazê-lo são pessoas negras. Viviane Ferreira da Cruz (2019) traz o desafio de conceituar Cinema Negro no plural, Cinemas Negros, uma vez que, segundo a autora, os Cinemas Negros acontecem de várias formas. Contudo, a autora é enfática ao se referir a quem pode realizá-lo: “[...] todo e qualquer corpo-negro-território, em pleno exercício imaginativo, livre para permanecer, ir ou vir, portanto, circular em qualquer estética, linguagem ou lugar” (CRUZ, 2019, p. 77). A autora busca o entendimento de corpo-negro-território a partir do conceito de negritude de Aimé Cesaire que “[...] ancora-se na Revolução Haitiana como evento histórico-alicerce, estabelecendo, assim, o corpo-negro-território como principal arma de insurgência contra a colonialidade, contra o escravagismo e as hegemonias ocidentais, e contra o capitalismo predador (CRUZ, 2019, p. 76).

Se, do ponto de vista de quem pode realizar o Cinema Negro, há uma delimitação explícita na fala de Viviane Ferreira da Cruz, no que se refere às narrativas, estéticas, linguagens ou lugares, há uma liberdade de criação.

Kênia Freitas (2018) nos fala sobre uma “[...] virada para a Política de representação e da crítica (com a dessencialização do sujeito negro como criador e como personagem representado) nos movimenta a pensar um Cinema Negro a partir de experiências negras ambíguas (não há um preto, há pretos – e pretas)” (FREITAS, 2018, p. 163). Nesse sentido, a autora observa que, ao mesmo tempo em que podemos encontrar na recente produção referências aos pilares do Cinema Negro, como Zózimo Bulbul, tem-se também um crescente de produções que apresentam narrativas e estilos próprios, estando mais dedicadas a abordarem vivências negras do que preocupadas com uma relação com brancos, independente se for para confrontá-los ou para educá-los.

Diante do exposto, apresentamos, aqui, a conceituação de Letícia Souza (2020, p. 54) sobre cinema negro. De acordo com a autora, entende-se

por Cinema Negro ou Cinemas Negros, a variedade de movimentos cinematográficos feitos e protagonizados por pessoas negras, com uma postura política voltada ao combate ao racismo, com liberdade de criação na construção de suas narrativas, de sua estéticas e de suas linguagens, sendo agentes modificadores de uma estrutura racista que exclui, menospreza e inferioriza negras e negros nas mais diversas instâncias da sociedade.

## Considerações finais

Diante do exposto, afirmamos que o teatro e o cinema negros são formas de resistência na sociedade, no campo das artes e da produção cultural.

Podemos dizer que o teatro negro, inspirador da resistência negra nas artes intitulada segundaPRETA, em Belo Horizonte, não é somente um espaço de realização, experimentação e vivência da arte. Ele é também um espaço político e educador.

Nas mais diversas formas de teatro, desde o TEN até as performances, movimentos artísticos e experiências artísticas realizadas por negras e negros, a arte negra é resistência e educa e reeduca aqueles e aquelas que a realizam ou dela participam. Educam as artes hegemônicas e os padrões conservadores de arte que atravessam os séculos e negam as experiências estéticas e poéticas negras.

Ao afirmar a arte negra e ao trabalhar com temas e símbolos de existências afro-brasileiros e africanos, o teatro negro não expressa apenas experiências específicas e identitárias. Ele narra a experiência humana que a todos nós atravessa; ele revela o fazer criativo recriado e ressignificado a partir de nossa herança ancestral africana na diáspora e da luta antirracista.

Sobre o cinema negro, a pesquisa realizada revelou que, enquanto conceito, ele está em constante construção e movimento, principalmente por se constituir como um movimento de pessoas negras, de protagonismo negro e de liberdade de criação, narrativa e estética, que não se limita ao olhar e à relação colonizadora branca.

O cinema negro permite, inclusive, a liberdade de Fabulação Negra, que como definido por Amália Coelho Souza (2020, p. 21) “[...] desloca o tempo/espaço enclausurante da modernidade e emerge a partir da potência apocalíptica do negro perante o cativo tempo da colonialidade”, possibilitando, a partir de suas narrativas, a recriação de novas histórias negras e uma nova possibilidade de ser negra e negro na diáspora.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Marcos Antônio. *O teatro negro em perspectiva: dramaturgia e cena negra no Brasil e em Cuba*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

ASSOCIAÇÃO DXS PROFISSIONAIS DO AUDIOVISUAL NEGRO (A.P.A.N.). *Facebook*, 2016. Disponível em: [https://www.facebook.com/pg/associacaoapan/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/associacaoapan/about/?ref=page_internal). Acesso em: 22 maio 2020.

CADERNOPRETO 1. *segundaPRETA*. Belo Horizonte, 2017.

CANDIDO, Marcia Rangel *et al.* A cara do cinema nacional: gênero e cor dos atores, diretores e roteiristas dos filmes brasileiros (2002-2012). *Textos para discussão GEMAA*, n. 6, p. 1-25, 2014.

CARVALHO, Noel dos Santos. Esboço para uma história do negro no cinema brasileiro. In: DE, Jéferson. *Dogma Feijoada, o cinema negro brasileiro*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

CARVALHO, Noel dos Santos. Negritude, cinema e educação, dogma feijoada e manifesto de Recife dez anos depois. In: SOUZA, Edileuza Penha de. *Negritude, cinema e educação: caminhos para implementação da Lei 10.639/2003*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 21-28.

CARVALHO, Noel dos Santos. O cinema em negro e branco. In: SOUZA, Edileuza Penha de. *Negritude, cinema e educação: caminhos para implementação da Lei 10639/2003*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 17-30.

CARVALHO, Noel dos Santos. O produtor e o cineasta Zózimo Bulbul: o inventor do cinema negro brasileiro. *Revista Crioula*, n. 12, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/57858>. Acesso em: 12 maio 2018.

CRUZ, Viviane Ferreira da. *Cinemas negros: modelos de negócios viáveis às mulheres negras*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Brasília, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38018/1/2019\\_VivianeFerreiradaCruz.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38018/1/2019_VivianeFerreiradaCruz.pdf). Acesso em: 18 out. 2020.

FERREIRA, Viviane. Entrevista concedida por Viviane Ferreira para pesquisa de dissertação de mestrado. *Trajetórias de cineastas negras brasileiras*. Belo Horizonte, 12 out. 2019. Entrevista não publicada.

FIDALGO, Sabrina. Entrevista concedida por Sabrina Fidalgo para pesquisa de dissertação de mestrado. *Trajetórias de cineastas negras brasileiras*. Rio de Janeiro, 28 out. 2019. Entrevista não publicada.

FÓRUM ITINERANTE DE CINEMA NEGRO (FICINE). 2013. Disponível em: <http://ficine.org/>. Acesso em: 25 maio 2020.

FREITAS, Kênia. Cinema negro brasileiro: uma potência de expansão infinita. In: SIQUEIRA, Ana et al. *Festival Internacional de curtas de Belo Horizonte (catálogo)*. Belo Horizonte: Fundação Clóvis Salgado, 2018.

hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

LIMA, Evandro Nunes de. *Teatro negro e atitude: corpos negros na cena em Belo Horizonte*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31843>. Acesso em: 20 nov. 2020.

LIMA, Evani Tavares. *Fórum nacional de performance negra: o novo movimento do teatro negro no Brasil*. 2010. Disponível em: <http://portalabrace.org/vicongresso/estudosperformance/Evani%20Lima%20-%20Forum%20Nacional%20de%20Performance%20Negra.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

LOPES, Ana Carolina Martins. *segundaPRETA: movimento-território-quilombo-artístico-educador em Belo Horizonte*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

LUIZA, Mariana. Entrevista concedida por Mariana Luiza para pesquisa de dissertação de mestrado: *Trajetórias de cineastas negras brasileiras*. Rio de Janeiro, 29 out. 2019. Entrevista não publicada.

MARTINS, Leda Maria. *A cena em sombras*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MOURA, Christian Fernandes dos Santos. *O teatro experimental do negro: estudo da personagem negra em duas peças encenadas (1947-1951)*. 2008. Dissertação (Mestrado), 2008. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86877/moura\\_cfs\\_me\\_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86877/moura_cfs_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 nov. 2020.

NASCIMENTO, Abdias. *Drama para negros e prólogo para brancos*. Rio de Janeiro: [s. n.], 1961.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/240971972\\_Teatro\\_experimental\\_do\\_negro\\_trajetoria\\_e\\_reflexoes](https://www.researchgate.net/publication/240971972_Teatro_experimental_do_negro_trajetoria_e_reflexoes). Acesso em: 5 maio 2020.

NUNES, Evandro. *O teatro negro e atitude no tempo: o tempo no teatro negro e atitude*. Belo Horizonte: Javali, 2021.

OLIVEIRA, Janaina. Entrevista com Dandara. In: FREITAS, Kênia; ALMEIDA, Paulo Ricardo Gonçalves de. *Diretoras negras no cinema brasileiro*. Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2017. p. 71-81.

PRADO, Décio de Almeida. *O teatro brasileiro moderno*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SANTOS, Eliane Weinfurtes dos. *A presença negra na cena teatral paulistana: quatro trajetórias*. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-18092019-120413/publico/dissertacaoelianeweinfurter.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SANTOS, Érica Ramos Sarmet dos; TEDESCO, Marina Cavalcanti. Inicativas e ações feministas no audiovisual brasileiro contemporâneo. *Revista Estudos Feministas*, v. 25, n. 3, p. 1373-1391, 2017.

SOUZA, Amália Coelho de. *Com alma nos olhos: cinema negro a partir de alma no olho de Zózimo Bulbul*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Recôncavo da Bahia, 2020.

SOUZA, Edileuza Penha de. *Cinema na panela de barro: mulheres negras, narrativas de amor, afeto e identidade*. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SOUZA, Letícia. *Trajetórias de cineastas negras brasileiras*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

TOURINHO, Denilson Alvez. *Artes cênicas negras e a educação das relações étnico/ raciais em Belo Horizonte*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

VIEIRA, Isabela. Pesquisa revela que mulheres negras estão fora do cinema nacional. *EBC*, Rio de Janeiro, 7 jul. 2016. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/cultura/2014/07/pesquisa-revela-que-mulheres-negras-estao-fora-do-cinema-nacional>. Acesso em: 14 set. 2020.

## PARTE 3

# PELO DIREITO AO SONHO: diálogos com a pedagogia da esperança

*Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens virando seres de inserção no mundo e não pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (Paulo Freire, Pedagogia da Esperança).*

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# AS RESISTÊNCIAS INSURGENTES NOS TERRITÓRIOS CAMPO/ CIDADE: confluências anticoloniais em políticas emancipatórias

Danilo Macruz Inácio  
Paulo Felipe Lopes de Carvalho  
Lucinha Alvarez

## **Introdução: territórios insurgentes no campo e na cidade**

*A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim, para incomodá-los em seus sonos injustos*  
(Conceição Evaristo).

No presente artigo, lidamos com escrevivências que nascem de cotidianos de luta e de experiências contestatórias que denunciam processos de subalternização historicamente produzidos no Brasil, mas que também anunciam possibilidades de vida e de organização social, seja no campo ou na cidade. São movimentos, deslocamentos discursivos e políticos que fissuram perversos processos coloniais, fazendo insurgir territórios mais plurais e emancipatórios construídos nos meandros e atravessamentos que as lutas impõem.

As escrevivências com as quais dialogamos partem de territórios distintos entre o campo e a cidade e, no entanto, confluem para o fazer ecoar de vozes de sujeitas oprimidas por diferentes formas de dominação econômica, política e cultural, mas afirmativamente presentes na cena social, em resistências e em lutas (ARROYO, 2012). Nesse sentido, nosso intuito ao dialogar acerca dessas narrativas é conhecer os modos de ler, se apropriar, viver e resistir nos territórios a partir da perspectiva de sujeitas pertencentes a grupos sociais marginalizados e que, por isso, têm trajetórias ligadas a grupos de contestação social e/ou Movimentos Sociais. Isso nos permitiu identificar configurações políticas contemporâneas que insurgem nas interações e nos movimentos dessas sujeitas em seus territórios, quando não aceitam os “não lugares” a que foram submetidas.

Partimos da defesa de que a construção de territórios mais plurais e democráticos deva ser atravessada pelo reconhecimento e pela legitimação dos múltiplos modos de vida e saberes que circulam e se apropriam nos territórios. É preciso, para isso, reverter o olhar para os coletivos populares que

“se reconhecem sujeitas de conhecimentos, de valores, culturas, sujeitas de processos de humanização/emancipação” (ARROYO, 2012).

Que processos são esses? Como os valores e culturas dessas sujeitas podem ser reconhecidos? Que campo e que cidade essas sujeitas almejam e lutam para construir?

Ao perseguir essas indagações, emerge em nossas análises dinâmicas de dois territórios. De um lado, a região do Araguaia no Mato Grosso e as lutas sociais travadas ao longo do período militar. Do outro, a metrópole Belo Horizonte e o movimento Muitas, que surge na cena pública em 2015, na luta por uma cidade menos desigual que acolha todas, todes e todos. Embora distintos em suas espacialidades e relações, ao nos encontrarmos com as sujeitas que tecem esses territórios, insurgem, em confluência, narrativas que contestam as concepções universalistas sobre o campo, sobre a cidade e principalmente sobre os corpos-territórios que se apropriam desses espaços, desenhando outros territórios aos quais precisamos nos conectar.

Ao nos depararmos com os territórios trazidos pelas pesquisas, no campo e na cidade, e tomando como referência a ideia de que o território está intrinsecamente conectado às geografias, surge o processo de territorialização, que se relaciona profundamente com o poder, a disputa, a geopolítica, os limites e as fronteiras. O território assume centralidade nas escrituras aqui narradas e refletidas. Conhecer todo o território traz um processo geopolítico de luta apoiado na defesa e conquistas de objetivos dos movimentos. A construção da identidade do povo e da comunidade é profundamente perpassada pela leitura da sua terra, que sustenta, embasa, identifica e transgride as percepções de mundo, fazendo ecoar múltiplas visões e desestruturando concepções arraigadas em um modo universal de pensar o mundo.

Portanto, as pesquisas aqui apresentadas trazem ao debate social um olhar do nosso território, dos nossos povos, da nossa cultura, refutando padrões eurocêntricos que permeiam a formação estrutural das cidades e do campo brasileiro, ocultando experiências e culturas.

## Por onde e com quem caminhamos?

*Quem souber somar conflitos  
-e dividi-los por dois-  
ganha consciência de classe  
(Noema 32, Pedro Casaldáliga).*

Motivados em trazer um caráter político, contestador e emancipatório para a pesquisa, sentimos a necessidade de buscar referências que nos permitissem entender melhor uma possível produção do conhecimento que valorizasse

vozes historicamente silenciadas. Nos deparamos com a necessidade de situar essa pesquisa socialmente e de nos posicionarmos, uma vez que estamos em um mundo em disputa; em um Brasil em disputa. Pautamos essas pesquisas, portanto, no desejo e na motivação de fazer as vozes das sujeitas que dialogamos serem ecoadas.

As pesquisadoras Breno Bringel e Renata Versiani Varella (2016) dialogam sobre a pesquisa militante em Abya Yala e as novas possibilidades de construção do conhecimento, dialogando com os estudos anticoloniais. Elas entendem que a pesquisa militante se situa em um espaço amplo que articula pesquisadoras e movimentos sociais na busca por uma produção de conhecimento que leva à transformação social.

Ao abordar a construção do conhecimento sobre a chamada neutralidade científica, Bringel e Varella (2016), a refutam, afirmando que essa suposta neutralidade insere a pesquisadora em um compromisso com a desigualdade já existente no mundo. Surge, assim, a necessidade de um posicionamento político das pesquisadoras que produzem conhecimentos, que abordam as desigualdades e que almejam superá-las.

Assim, para além do debate teórico-epistêmico acerca do processo de produção de conhecimento, existe uma gama de experiências de profícua articulação entre teoria e prática em nosso subcontinente, nos espaços fronteiriços entre a Universidade, a intelectualidade e as coletividades organizadas, o que oferece um campo central para se (re)pensar os contornos e as potencialidades da pesquisa militante hoje (BRINGEL; VARELLA, 2016, p. 2).

No debate, as autoras argumentam que a produção de conhecimento na Abya Yala está intimamente vinculada às desigualdades sedimentadas pelo capitalismo, o que se reflete na desvalorização do conhecimento científico produzido na periferia (Ásia, África e Abya Yala), deslegitimando saberes que não são produzidos sobre a chancela da racionalidade científica apregoada pelos grandes centros de pesquisa, como Estados Unidos e Europa.

Essa dinâmica foi acompanhada pelas resistências, pela produção de conhecimentos de caráter crítico e questionador em relação à dominação do “norte”, o que deu margem, em um campo de disputas, à construção de um pensamento social que refuta a colonialidade do conhecimento ao mesmo tempo em que abre possibilidades de pesquisas militantes. E o que seria fazer uma pesquisa militante hoje nas periferias do mundo? Para que e para quem fazer ciência? Quais mudanças sociais pretendemos com o conhecimento no qual produzimos?

Ao tentar responder essas indagações, dialogamos com escrituradas do campo e da cidade e os territórios emancipatórios desenhados por elas.

Nos interessou nas investigações, sobretudo, explicitar a produção do conhecimento que vem do diálogo mais digno e mais legítimo com grupos subalternizados em relação à produção do conhecimento, na esperança de que eles atuem nas dinâmicas de transformação social.

### *Os territórios que adentramos*

*Fazer do povo submisso  
um povo impaciente.  
Fundir os muitos córregos  
em uma torrente  
(Noema 30, Casaldáliga).*

A região do Araguaia, nordeste mato-grossense, a partir de 1970, foi palco de inúmeras lutas e disputas entre camponeses, povos indígenas e representantes do Capital. O Araguaia se configurou como uma região de grandes latifundiários que, sempre querendo mais terras, usam e abusam dos poderes bélicos e econômicos para ameaçar, expulsar e matar indígenas, posseiras, defensoras dos direitos humanos e lutadoras dos movimentos sociais, além de realizarem um ataque severo à igreja católica instalada na região. A chegada do bispo católico Pedro Casaldáliga trouxe à região uma grande movimentação, pois, ele, um dos ícones da Teologia da Libertação, a Igreja dos Pobres, lutou ao lado do povo por uma vida digna para todas.

Evidenciar essa história silenciada pelo tempo foi um dos objetivos da pesquisa de Danilo Macruz, que escutou e dialogou com oito vozes de lutadoras desses movimentos. Fundamentada na educação popular, a dissertação mostra como vários processos de educação realizados na assim conhecida “região da Prelazia”, transformaram vidas, trazendo a força de um povo que lutou para conseguir uma educação digna, gratuita e de qualidade, em que a maioria das educadoras eram leigas. A pesquisa mostra também como essas vivências transformaram as próprias vidas das sujeitas até os dias atuais, tanto na perspectiva pessoal e social, como também na perspectiva política, profissional e de lutas por um país com mais equidade.

A pesquisa de Paulo Felipe foi realizada em Belo Horizonte acompanhando sistematicamente um grupo político de Belo Horizonte chamado Muitas. Esse coletivo surgiu em 2015 a partir do encontro de representantes de diversos coletivos urbanos, movimentos sociais, ativistas, agentes culturais, artistas, líderes comunitárias e educadoras. Nos últimos anos, com pautas e formatos diversos, o grupo tem contestado a maneira excludente como a cidade tem sido administrada, ocultando as demandas de determinados coletivos sociais e vivências que se descortinam nos territórios marginalizados da metrópole, reafirmando o caráter segregador da cidade.

Ao longo do processo de pesquisa, houve uma maior aproximação devido à afinidade e à interação ao longo do processo de três sujeitas integrantes das Muitas, ex-candidatas na campanha coletiva de 2016, mas também inseridas em outros coletivos da cidade. O intuito foi acompanhar de forma mais intensa essas sujeitas com o objetivo de conhecer seus trânsitos, suas experiências de militância na cidade, de perto e de dentro. São elas: Cristal, mulher negra, trans, artista, ativista social, rainha do carnaval de Belo Horizonte; Dú Pente, jovem negro, LGBTIQAS+, ativista social, DJ, agitador cultural e Ed Marte, queer, produtora cultural, performance, ativista social.

As Muitas insurgem reivindicando pautas sociais que envolvem a mudança de concepção política da cidade, trazendo como elementos centrais as questões de raça, gênero, acesso à cultura, à moradia, mobilidade urbana, dentre outras pautas que consideramos contra hegemônicas diante das relações que imperam na cidade. Assim, quando essas sujeitas marginalizadas pela lógica segregadora de reprodução urbana se articulam por via das Muitas, elas buscam reverter o lugar de subalternidade conferido a elas na cidade, bem como a marginalização de vivências e práticas sociais que fundam formas outras de se apropriarem da cidade.

Embora as Muitas seja um grupo constituído por pessoas que já atuavam politicamente em seus territórios, em seus locais de trabalho ou nos movimentos de contestação social da cidade, a emergência das Muitas como um coletivo político se deu em 2015. A partir de março daquele ano, um grupo de pessoas ligadas a diversos coletivos de Belo Horizonte começou a marcar encontros periódicos em espaços públicos da cidade, sempre divulgados pela internet, nas redes sociais e conclamando toda a população de Belo Horizonte a pensar as pautas políticas para a cidade na construção da *cidade que queremos*, expressão construída pelo grupo nos primeiros encontros.

À medida que esses encontros avançaram, a ideia construída foi lançar uma candidatura coletiva para vereadoras nas eleições municipais de 2016 que tivesse candidatas que representassem as pautas da cidade, do ponto de vista dos coletivos populares e das sujeitas historicamente subalternizadas na cidade. A candidatura coletiva foi composta por doze candidatas, marcando a emergência de uma nova forma de se fazer política, mesmo que pela velha via partidária, cada vez mais criticada pelos coletivos e movimentos sociais e setores outros da sociedade civil.

Ao adentrarmos nesses territórios, Araguaia e Muitas, buscamos trazer nessas escrituras a emergência de mobilidades transgressoras no contexto de um campo e de uma cidade planejadas para servirem ao capital, de um campo e de uma cidade que insistem em padronizar corpos, trajetórias, comportamentos.

## Escrevivências educativas e emancipatórias na cidade que queremos

*Saber esperar, sabendo,  
ao mesmo tempo, forçar  
as horas daquela urgência  
que não permite esperar...  
(Noema 41, Casaldáliga).*

Essas escrevivências educativas transformadoras revelam movimentos realizados por protagonistas para se constituírem enquanto corpos sempre em movimento e nos Movimentos e que anunciam, no coletivo, aprendizados e possibilidades de transformação social.

As participações populares nesses coletivos foram constitutivas nos relatos apresentados nas já citadas tese e dissertação. As narrativas que absorvemos dessas vozes nos revelam, mais uma vez, como as práticas sociais se inserem nas nossas vidas como caminhos mais que pedagógicos e como caminhos formativo-críticos, com a intencionalidade de se fundarem como elementos da compreensão sócio-espacial e integracional da complexa rede holística que são nossos corpos em movimentos e que se apresentam como corpografias transeuntes na cidade e no campo.

A *práxis* dos Movimentos Sociais está em permanente construção, presente nas ações coletivas, em espirais que, ao regressarem ao início, já não estão mais no mesmo lugar; estão, a partir de agora, em outro início.

Na realidade na qual nos inserimos sempre estão presentes as pessoas, que em muitos processos são silenciadas e invisibilizadas nas agendas políticas, nos processos decisórios, nos projetos de Estado, na esfera pública, nos meios de comunicação e na sociedade como um todo. A partir daí, tem-se uma análise político-social das condições de vida das pessoas, sabendo que os rumos serão tomados de acordo com as sujeitas envolvidas com a realidade, buscando a conscientização de todas as presentes.

Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se. E, para fazê-lo, autenticamente, é necessário, inclusive, que a situação em que estão não lhes apareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita (FREIRE, 2005, p. 85).

Nesse movimento, uma palavra chave é “conscientização”, como um dos principais eixos na construção de uma consciência coletiva da opressão existente, do entendimento das hierarquias sociais, buscando a compreensão do porquê da existência desse tamanho hiato econômico e social de desigualdade. Sem esquecer a compreensão do mundo em que estamos inseridos, já que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9).

Arroyo (2012) chama a atenção para a centralidade dada às ações dos coletivos em espaços de legitimação do conhecimento, das formas de organização da vida. Para o autor, quando essas sujeitas chegam aos lugares nos quais se validam as formas de pensá-las, indicam que ali pretendem marcar suas presenças contestadoras. Nesse sentido, em reação, surge,

uma presença coletiva afirmativa de que não se reconhecem, mas contestam as formas negativas, inferiorizantes em que foram pensados. Nessa afirmação como sujeitas resistentes contestam de maneira radical, na raiz, o pensamento que os pensou e os classificou como inexistentes, como meros objetos e produzem outras formas de pensar-se. Reações formadoras, pedagógicas (ARROYO, 2012, p. 58).

Isso se deu na construção das Muitas a partir das demandas populares para a *cidade que queremos*. As Muitas, ainda na época de sua germinação e antes de definir suas candidaturas para as eleições municipais, conclamavam a população belo-horizontina para seus encontros com o nome *Muitxs – cidade que queremos*, o que permitiu o diálogo acerca desse mote, objetivando traçar em um entendimento e desejo coletivo, uma cidade diferente dessa que nos subalterniza, que nos enfada em cotidianos de trabalho, que limita espaços de circulação e apropriação, mas também nos abre frestas, as quais precisamos adentrar para então transformá-las.

Pensar as frestas urbanas a partir dos estudos urbanos é pensar na utopia da cidade como direito, trazendo a expressão da geógrafa Arlete Moysés Rodrigues (2007). A cidade como direito, nos diálogos da autora, radicaliza a importância do espaço concreto, da vida real, do presente e das experiências que se dão sobre esse espaço, abrindo caminhos para pensarmos diversos projetos de cidades, conectados com a diversidade de experiências urbanas.

A cidade como direito abarca a dimensão da utopia e pensar nela se faz necessário para esboçar uma cidade que queremos. A utopia da cidade como direito, como nos diz Rodrigues (2007), pressupõe o usufruto coletivo da e na cidade. Uma cidade que valoriza o valor de uso em detrimento do valor de troca, supondo o acesso universal na apropriação da cidade e no uso do que ela oferece.

É impossível criar um mundo ideal na cidade real, com “realismos” e senso comum. O direito à cidade como bem coletivo, com acesso universal aos bens e serviços, constitui-se em uma “revolta” contra as mercadorias terra, moradia e cidade e a privatização dos equipamentos públicos. É uma “revolta” contra o predomínio do valor de troca e uma luta pelo valor de uso da cidade e da propriedade (RODRIGUES, 2007), por uma cidade na qual as ocupações urbanas sejam regularizadas, a especulação imobiliária seja aniquilada e novas moradias surjam, utilizando estruturas vazias que contraditoriamente dela fazem parte.

A cidade que queremos permite a qualquer corpo transitar e movimentar-se por ela, descobrindo seus encantos por derivas sem serem alvos de estupro, fobias sociais e marginalizações. A cidade que queremos respeita os tempos de vivência e aprende com cada um deles. A cidade que queremos bate tambor. A cidade que queremos se desenvolve no acontecer da vida cotidiana, em comunhão e na resolução pacífica de conflitos, inerentes ao ser humano.

É próprio da utopia nunca se concretizar. Porém, cada conquista, por menor que seja, abre novos campos, novas escalas de articulação de uma sociedade sempre em movimento. A utopia da cidade como direito é construída pelos que “sobrevivem” na “ultracarência” (RODRIGUES, 2007).

Podemos pensar a cidade que queremos também no campo das encantarias, uma cidade que valorize o cruzo entre culturas e que faz emergir as culturas da síncope quando caminhos são cruzados, desestabilizando ritmos. Precisamos, em cruzo, desestabilizar os ritmos da cidade (SIMÃO; RUFINO, 2018).

O relato da Cristal, uma mulher trans negra da cena cultural e política de Belo Horizonte traz a perspectiva de suas “experivivências” educativas na cidade limitada e limitante, mas remodelada a partir das lutas nos movimentos sociais.

A construção de Cristal como ativista social se deu imbricada em sua trajetória de vida e na luta pela sobrevivência na cidade. Ela relatou que começou a ampliar seus contatos pela cidade, quando, em 2013, no carnaval de Belo Horizonte, foi para a rua e aleatoriamente se inseriu em um bloco de carnaval. A partir dessa experiência, ela se espalhou pela cidade e foi ampliando seus contatos e seus espaços de inserção artística e política:

Tudo começou em 2013, [...] eu resolvi ir pro centro da cidade. Eu peguei um bloco que tinha treze pessoas subindo a rua da Bahia. [...] Foi pra mim uma coisa impressionante, [...] Aí eu gostei, participei do carnaval efetivamente em todos os bloquinhos, você não tem noção. Ano passado [2018] foi meu segundo ano de Angola Janga, que foi o primeiro bloco que me coroou como rainha, [...] e foi o primeiro bloco que realmente traz

a negritude em si e o povo negro. Então assim, fiquei super feliz, porque eu tinha uma vontade, eu tinha falta na verdade no carnaval de Belo Horizonte falar sobre o negro e a gente sabe que o carnaval é negro, né gente? Inclusive foi dos escravos do Curral Del Rey, nem era Belo Horizonte, a primeira manifestação foi negra no Curral Del Rey, os escravos dessa fazenda resolveram fazer o carnaval e saíram pela fazenda desfilando. Quando surge o Angola Janga, foi uma repartida disso, desse bloco de escravos que tiveram aqui em Belo Horizonte e que nós resolvemos retomar. Então não tinha um bloco negro, com a população negra em si. Aí a Naiara falou, eu vou fazer um bloco e te coroar como rainha. O fato de ser rainha e de ser trans... nossa, era inadmissível pra mim. [...] Aí eu falei: ‘agora sim eu tô numa coisa que fala de mim’, sabe? Aí ano passado foi minha estreia no Garotas Solteiras, primeiro que fala de minha diva, né? Beyoncé, [...] porque ela nunca esquece de onde ela vem, ela não esquece de onde começou tudo. [...] Você só sabe pra onde vai sabendo de suas raízes. [...] Aí eu tava ensaiando para o Angola Janga, aí uma bicha do Garotas Solteiras me ligou e falou: “Cristal, eu tenho um convite pra te fazer. A gente tá lançando o Garotas Solteiras e a musa é Beyoncé, a gente sabe que você é fã da Beyoncé pra caralho e a gente quer que você seja a rainha de nosso bloco”. [...] Aí aceitei e foi emocionante, porque eu nunca vi tanta gente apoiando essa causa, tantas pessoas cis, como pessoas trans, eu fiquei muito feliz. E ano passado, teve uma reunião dos blocos, eu não sabia de nada, eles reuniram às escondidas, e decidiram me coroar como rainha do carnaval, pelo meu histórico do carnaval. Eu sempre gostei do carnaval, mas eu nunca pude desfilhar como a Cristal, como eu de verdade. Isso pra mim foi muito importante. [...] Então antes eu não podia ir no carnaval, porque eu sabia que ia surgir problemas, quando em 2013 eu fui como Cristal e não surgiu problema, eu falei: “Ah, agora sim, eu tô inserida”. E eu comecei a perceber que o carnaval se tornou como ato político também, também é espaço de se falar de lutas, do povo se empoderar e isso pra mim é muito importante. Eu fiquei muito feliz, porque eu adoro a diversidade do carnaval (Entrevista com Cristal).

Quando Cristal assume um bloco, ela faz questão de ensinar, de se posicionar sobre as questões sociais e políticas; na presença dela, o carnaval se torna mais que uma festa, torna-se uma inspiração, um ambiente educativo e um ambiente de resistência. Ela lembra de um momento no carnaval em que educou o público a partir da presença de algumas pessoas brancas que usavam perucas de cabelos crespos, uma prática conhecida como *black face*.

Eu tô cansada do povo rir do meu cabelo, sabe? Eu fui falando que é legal você não tornar mulher preta fantasia, porque nós não somos fantasia, nós somos mulheres. Eu tô cansada de ser gozada, sabe? Colocar mulher

negra como mulher maluca, a que é doida, a que gosta de dar barraco, sabe? [...] Eu não admito *black face* aqui, então parem de fazer isso, não vou aceitar *black face*, nem mulher ser estuprada, assédio, não é não, se a mulher não quer que toque no seu corpo, não vão tocar, isso não é discutível nem remediável não. Não toque no meu corpo, o corpo é meu. A mulher preta, a raça negra não vai aturar mais *black face*, piadinha, chega! (Entrevista com Cristal).

À medida que foi se espalhando pela cidade, Cristal foi sendo convidada não só para apresentações artísticas, mas também para estar em espaços de debates sobre as questões de gênero e sobre o racismo, representando as pessoas trans nas universidades e em órgãos públicos e privados. Cristal sempre esteve presente na Praia da Estação, no movimento Fora Lacerda, na parada do orgulho LGBTIQAS+ e em outros espaços e o impacto de seu corpo e de sua voz se configuravam como protagonistas.

A candidatura de Cristal em 2016 pelas Muitas veio reverberar sua inserção na cidade e nas lutas, que já eram muitas junto à população LGBTIQAS+. Seu nome surgiu como sugestão nas Explosões Programáticas das Muitas, espaços esses que Cristal quase sempre estava presente, atuando, performando e dialogando sobre o futuro da política municipal de Belo Horizonte. Junto às Muitas, Cristal protagonizou também muitos momentos da campanha coletiva, sendo sua pauta principal a realização de políticas municipais para pessoas trans.

Eu acho e continuo achando que a gente só vai alcançar alguma mudança quando a gente tiver inserida nos espaços de poder. [...] Tô cansada de ver só hétero e cis alçando poder. Nossa política tá velha, tá cansada, você tem que achar outras formas de fazer as coisas. [...] Mesmo que profissionalmente eu não estivesse na política, eu estava na política, então eu pensei, porque não me candidatar? Foi uma época muito boa porque eu aprendi muita coisa, aprendo todo dia aqui na Câmara. Ir nas ocupações, ver como eles lidam com a política, sabe, renovar (Entrevista com Cristal).

Essas práticas socioculturais de formação de sujeitas constroem reflexões da realidade e o pensamento crítico necessário que auxilia no confronto às opressões, na busca de saberes jurídicos, nucleações em sindicatos, agrupamentos coletivos, buscando vivências comunitárias. A coletividade se faz presente em mutirões, nas partilhas de comida e na proteção das pessoas, resultando em equipes mais unidas e fortalecidas.

Nesse processo, a identidade se constitui na afirmação de ser sujeita da própria história, no reconhecimento da própria identidade, na construção da identidade coletiva, comunitária e no reconhecimento identitário-territorial.

As similitudes das histórias de vida fazem com que seja possível perceber o tempo-espaço a que foram e estão submetidas e as trajetórias permeadas por atravessamentos comuns.

Por um lado, podemos interpretar que as peças dessa cidade-mosaico são os corpos-territórios sobre o espaço urbano, do qual se aproximam buscando zonas de contato e buscando se encaixar nas fissuras da cidade, *i.e.*, no encontro com o outro. Nesse encaixe que nunca é perfeito, territórios maiores pouco a pouco, vão se conformando e se ressignificando, dando sentido à cidade, tornando-se um território constituído a partir da junção de outros territórios. Por outro lado, se nessa reflexão pensamos no território da cidade como um todo, anteriormente aos corpos territórios que o constituem, nessa mesma cidade-mosaico as brechas se tornam fissuras, revelando as resistências de cada corpo-território na construção do mosaico urbano.

Todavia, a dimensão da solidariedade que auxilia na passagem de obstáculos existentes na luta por uma cidade outra, não emerge sem conflitos, pois a cidade continua operando com seus padrões segregadores, ainda que também encontre resistências em sua fruição e na ação dos movimentos de contestação social.

Nesse sentido, nas reflexões que desenvolvemos, partimos do pressuposto de que os processos de colonialidade reverberam no urbano de maneira específica, o que se relaciona ao processo histórico de constituição das grandes cidades no Brasil, determinando territórios urbanos segregados esteticamente, culturalmente, economicamente, racialmente e sexualmente. Por isso, vivências indignas são produzidas na urbe, levando à subalternização de determinados grupos sociais. Contudo, como consequência desses processos de colonialidade urbana, emergem também ações de resistências advindas dessas sujeitas que, ao reagirem, negam a subalternidade a elas conferida.

Esses atravessamentos também contribuem para que posições binárias, em relação à classe, raça e gênero sejam ressignificadas. Em nosso contexto, por exemplo, não há como não falar de uma mudança social da cidade se não abordarmos o processo de acumulação capitalista do espaço nos grandes centros urbanos, bem como a especulação imobiliária que gera miséria e aumenta assustadoramente a população em situação de rua, o emprego informal e as atividades ilícitas, como o tráfico de drogas.

Ao mesmo tempo, não há como falar de uma modificação na estrutura social da cidade se não discutirmos o combate ao genocídio da população negra, as políticas de saúde para mulheres ou as estratégias de enfrentamento ao estupro e à LGBTIQASfobia, por exemplo. Nesse sentido, tanto classe, quanto raça e gênero são dimensões da vida social que precisam ser consideradas nos processos de transformação social, mas sem hierarquizações, sendo

necessário, para tanto, observar como e onde esses processos atuam, sejam isolados ou concomitantes.

Ao nos aproximarmos da corpografia de Cristal, refletimos sobre os processos de regulação e emancipação do corpo negro, dada as experiências de racismo que na cidade atravessam esse corpo desde a infância. Identificamos também, em suas ações na cidade, denúncias dos discursos, veiculados fortemente nos espaços sociais, que subalternizam o corpo negro, bem como os saberes produzidos por esses mesmo corpos quando em circulação pela cidade, atuando no combate ao racismo.

Corpografia que revela a relação que se estabelece com a cidade e que a cidade estabelece com ela. Corpografia que não diz só sobre o presente, mas anuncia processos sociais urbanos a partir da memória corporal na cidade, entre fluxos, apropriações e errâncias transformadoras.

O conceito de interseccionalidade, nascido no seio do feminismo negro, interpreta recortes de sua corpografia. Essa chave metodológica nos permite analisar como o racismo se remodela ao se interconectar com as dimensões de classe social e gênero. Identificamos que tanto as opressões de classe quanto as de gênero, aliadas ao racismo, em algum momento foram agente regulador do corpo de Cristal, sejam atuando juntos ou separados. Percebemos também, na corpografia de Cristal, como ela tem, na sua arte, nas Muitas, no Movimento Negro e no Movimento LGBTIQAS+, desestabilizado uma representação hegemônica de mulher (branca e classe média) com sua presença afirmativa de mulher negra no espaço público da cidade.

Algo que atravessa a trajetória de Cristal é o caráter errante de suas ações, tomando a errância como possibilidade de crítica e resistência nas experiências com a cidade, possibilitando transformações no espaço urbano. Ao considerarmos o corpo político com o qual dialogamos como errante e percebendo sua potência, podemos inferir que ele representa importantes vetores de resistência e insurgência, recheando a cidade de experiências corporais.

## **Esperanças: errâncias confluentes com a educação para a liberdade**

A região do Araguaia, no Mato Grosso, foi o berço de várias lutas proporcionadas pela forte presença de pessoas engajadas em um caminho emancipatório de um povo devastado pela fome, que levou à submissão, a trabalhos inglórios, a trabalhos opressores e à disputa com suas semelhantes. Dentro de todo esse contexto, há a existência de escolas que, como em todo lugar, representam uma microssociedade, com opressoras e oprimidas, com hierarquias, com preconceitos, mas também com pessoas que acreditam na mudança social.

Muitas das escolas da região foram centros de resistências, exatamente por serem compostas por educadoras interessadas no fim da opressão e pessoas dispostas a uma educação libertadora cuja prática se baseia no diálogo.

Mesmo vinculadas a um governo conservador, as escolas foram referências nas lutas pelas conquistas de terras, pelas demarcações de territórios, pela valorização das trabalhadoras da educação, pela necessidade de equipes de saúde. Muitas centralizaram essas lutas, puxadas principalmente pelas educadoras, que tinham uma concepção pedagógica que abrangia a formação pessoal também, pois essas eram submetidas a condições precárias de subsistência, despertando-as para a coletividade.

No Araguaia, a formação de educadoras se deu a partir da percepção do território e desses corpos que transitam pelo espaço, aguçando as percepções sobre a importância de se estar no meio das lutas e dos movimentos sociais para o crescimento da consciência crítica que nos move utopicamente.

Nice e Luiz relatam como os cursos estavam voltados para uma perspectiva freiriana de se fazer educação.

Aí essa prática de não exclusão [...] esse caráter inovador que [...] não exigia uma escolaridade prévia [...] o processo de não competição, de solidariedade entre os alunos, isso foi muito legal [...] quer dizer você era avaliado de outras formas, não essa história de prova, nota, reprovação, esses negócios. [...] E todo mundo tem acesso ao saber, isso que é legal [...] alguns desenvolvem mais outros menos. Eu quero fazer uma peneira? eu posso fazer uma peneira. Posso aprender a fazer, eu quero sabe...não tem essa história de só uma classe que domina o saber (Entrevista com Nice e Luiz).

Na mais autêntica concepção freiriana na qual a educação passa a ser uma prática libertadora, a educação escolar do Araguaia deixou de lado a educação escolar bancária e transformou-se em um exemplo da educação popular e da conscientização do povo, emancipando-se cada vez mais. Mais ainda, ela revolucionou o paradigma de que a aprendizagem se dá apenas nos intramuros escolares e “a escola” passou a existir em ambientes diversos da comunidade.

Eu me lembro que ainda quando eu morava em Santo Antônio a nossa história de professor era tão misturada com a história de luta, que nós fazíamos as reuniões de luta, do sindicato, pra planejar estratégias de enfrentamento da fazenda, a gente dizia que era reunião de escola. Então a gente ia, todos os professores, parava a escola, “é formação de professores”, mas na verdade a gente tava definindo estratégias de como enfrentar, o advogado passava muitas orientações pra gente (Entrevista com Lourdes).

Essas escolas eram espaços de formação cidadã. As vozes acima tiveram suas vidas transformadas por essas vivências, salientando que as relações e

as novas práticas escolares, juntamente com a comunidade, na perspectiva da construção coletiva, da *práxis* freiriana, embasam as suas ações atualmente.

Então foi uma coisa que pra mim, que ainda era adolescente na época, são imagens, são cantos que marcaram profundamente a minha...os meus sentimentos, a minha forma de ler esse mundo, sabe? E aí veio, né? Sempre na medida do possível participando das questões na região. [...] a minha posição formada durante toda essa trajetória na Prelazia, ela reflete ali. [...] A minha postura enquanto profissional da educação [...] ela termina sendo diferente e às vezes até incômodo, porque depois que você tem uma formação [...] você não se cala diante da situação [...] toda vez que eu me posiciono eu mostro as contradições do governo. [...] As contradições do sistema de educação que a gente tem, quando eu vou pra formação de professores, a minha postura ela vem de certa forma encharcada dessa trajetória que eu trouxe, de quem eu li nesse tempo todo. [...] E com certeza pela arte, pela política, eu fui me fazendo essa Lourdes que eu sou. [...] Agora a minha ligação era muito escola e participava sempre das reuniões do sindicato [...] então assim, era uma vida muito...vamos dizer, muito misturada. [...] Você discutia as contradições, você discutia o homem como sujeito histórico [...] Isso tudo eu cresci nessas discussões, [...] que você começa a escrever a partir de fatos, a partir de documento, você vai vendo essas relações que eu chamo de uma relação mais global, mais complexa, no sentido de teias, relação de causas e efeito e principalmente as contradições da nossa história. [...] Com certeza eu vou lendo os documentos, as políticas públicas do estado com o olhar [...] que a Prelazia me deu, me construiu (Entrevista com Lourdes).

Freire explica sobre a partilha, a comunhão, a aprendizagem coletiva e como esses aspectos estiveram vivos desde a constituição desses movimentos. Simultaneamente à formação das educandas, as educadoras também se formavam com a luta empreendida em Araguaia. Dessa miscigenação de pensares, criavam-se coletivos que se fortaleciam nas lutas sociais locais.

Em todos os relatos é incontestável a contribuição que as sujeitas deram ao oferecer seus corpos como educadoras para se somar à luta de resistência dessas que compõem as dinâmicas conflituosas ocorridas no campo. Observa-se, entretanto, que, ao fortalecerem a cidadania, elas também se fortalecem enquanto cidadãos; ao formarem, se formam enquanto sujeitas educadoras, ampliando seus conhecimentos, conquistando, aperfeiçoando-se pessoalmente e profissionalmente.

Isso a gente aprendeu a perceber algumas coisas assim do direito mesmo, social, de como você brigar e essas pessoas foram proporcionando essa formação, eles não estavam ensinando, eu digo assim, ninguém tava

ensinando ninguém, tava lutando e nessa luta a gente ia percebendo e esses espaços foram me... proporcionaram muito forte, eu agradeço muito. [...] Não dá pra dizer assim o que foi determinante, foi toda essa vivência. [...] É forte hoje pra mim, no momento que eu vivo hoje dentro da academia, o que me sustenta politicamente, foi minha formação, porque é um espaço muito disputado [...] então essa formação minha hoje me favorece muito na minha atuação enquanto professor da universidade e nos cargos que eu assumo hoje. [...] Nessas relações com a reitoria eles percebem muito que meu trabalho... tá voltado nessa minha formação, então eu diria assim o que me sustenta hoje ideologicamente, politicamente dentro da universidade foi esse caminhar, como que ele foi me moldando, me ensinando, me questionando. [...] Em todos [espaços] o meu viés é nessa matriz da pesquisa, nesse pensamento crítico, de uma educação crítica (Entrevista com Adailton).

A formação militante oriunda dessas experiências nos mostra o quão forte e resistente foi a experiência de educação popular, perdurando nas memórias dessas sujeitas que verbalizam em alto e bom som a importância dessas vivências para as reflexões atuais na vida delas.

No relato dessas protagonistas, fica evidente que a educação vai além da sala de aula e que as vivências, as manifestações artísticas e religiosas, as lutas, o trabalho e as cantigas se conformam em um grande fazer pedagógico que educa e reeduca permanentemente as sujeitas: um processo de partilha de conhecimentos entre pessoas, grupos e gerações.

A luta educou essas pessoas, que, por sua vez, como educadoras ou assessoras dos movimentos sociais, educaram outras e mais outras pessoas, em um processo contínuo de ensino-aprendizagem, com avanços e retrocessos que geram a permanente utopia de um mundo melhor e mais justo. Como Paulo Freire (2000) afirmou, só a educação não muda o mundo, mas sem ela tampouco o mundo se transforma.

### **Considerar as ações, afinal**

As escrevivências apresentadas neste artigo são, sobretudo, vozes de vidas atravessadas por elementos desestruturantes e reestruturantes de territórios em insurgências que traçam corpografias contra hegemônicas, seja no campo ou na cidade. São corpos-territórios anticoloniais que vão construindo, destruindo e reconstruindo territórios outros, que fogem da neutralidade imposta pelo norte global socioeconômico. Corpos-territórios que, em resistência, nas interseccionalidades, interrogam direitos universais do Estado.

Ao dialogar com o campo e com a cidade, ampliamos nossa perspectiva para lugares de resistências e insurgências na busca de conscientização e transformação.

Entendemos que os processos de colonialidade reverberam na cidade e no campo de maneira específica, e ao mesmo tempo, como resultados do processo histórico de constituição desses territórios, segregados esteticamente, cultural, econômica, racial e sexualmente. Todavia, como consequência desses processos de colonialidade, emergem ações de lutas advindas dessas sujeitas quando não aceitam passivamente a subalternidade a elas conferida.

Para tanto, não podemos nos esquecer que as sujeitas construtoras desses territórios são outras, dialogando com a expressão de Arroyo (2012). Elas levam e trazem ao espaço público conhecimentos importantes, construídos nos espaços de luta e trazem suas maneiras de conceber a existência. Elas evidenciam em resistência suas concepções de mundo na luta pela terra, na luta pela vida.

A insurgência das Muitas na cidade de Belo Horizonte, a partir de 2015, bem como as movimentações do Araguaia no interior do Brasil, a partir de 1970, adensa a ideia de que os movimentos sociais são espaços educativos importantes, que carregam concepções e visões de mundo, de sociedade, de trabalho que têm muito a ensinar e a desestabilizar a sociedade colonial.

Por isso, é necessário buscar pontes com os diversos coletivos urbanos e do campo, pois esses coletivos que lutam contra os processos de colonialidade que influem em vivências na cidade e no campo estão pautando formas de viver historicamente ocultadas. Entrar em contato com essa diversidade permite a reeducação do social a partir da visão desses coletivos, das sujeitas que deles fazem parte, construindo territórios educativos também a partir desse encontro. Arroyo (2012) radicaliza essa ideia ao afirmar que

Começamos a ver coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campos, periferias, trabalhadores, desempregados... As políticas e as teorias pedagógicas, o trabalho docente e educativo são obrigados a mudar as formas de ver os grupos sociais. Coletivos que vêm reeducando essa visão genérica, esse individualismo social e pedagógico. As teorias pedagógicas reeducadas pelos coletivos em movimento (ARROYO, 2012, p. 232).

Algo que atravessa de maneira comum as escrituras com as quais dialogamos em ambas as pesquisas é o caráter errante de suas ações, tomando a *errância* como possibilidade de crítica e resistência nas experiências com o território, produtoras de possibilidades de transformações no território. Ao considerarmos esses corpos-políticos errantes e percebendo suas potências, podemos inferir que eles representam importantes vetores de resistência e insurgência, a partir de experiências corporais individuais e coletivas.

O diálogo entre as ações das Muitas e do Araguaia nos revela muitas potências que fazem emergir pontos interessantes, convidativos à reflexão e também temas para novas pesquisas que objetivam vislumbrar processos, experiências e contextos que buscam romper com condições sociais que geram apagamentos e opressões.

A potência desses movimentos também se encontra no anúncio de outros mundos, já que suas construções políticas são construídas a partir das vivências de grupos sociais marginalizados na cena social; escrevivências que precisam ser reconhecidas e valorizadas. Elas enriquecem debates urgentes e necessários acerca de caminhos políticos que possam combater as perpetuações de retrocessos sociais presentes na nossa história. São escrevivências que anunciam um profícuo campo de pesquisa e análise.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRINGEL, Breno; VARELLA, Renata Versiani Scott. A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. *Revista Digital de Direito Administrativo*, v. 3, n. 3, p. 474-489, 2016.

CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. *Corpos políticos em insurgências urbanas: a cidade e as muitas de Belo Horizonte (MG)*. 2020. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CASALDÁLIGA, Pedro. *Versos adversos: antologia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INÁCIO, Danilo Macruz. *O Araguaia e suas resistências insurgentes: a educação popular no sertão mato-grossense*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

RODRIGUES, Arlete Moyses. A cidade como direito. *IX Colóquio Internacional de Geocrítica*. Los problemas del mundo actual: soluciones y alternativas desde a geografía y las ciencias sociales. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SIMAS, Luz; RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

# OS JOVENS, O CARNAVAL E A CONSTRUÇÃO DE UM MOVIMENTO EDUCADOR DE FAVELA

*João Paulo Mariano Domingues*

*Paulo Vitor Ribeiro*

*Geraldo Leão*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## **Introdução**

A associação entre juventude e ações coletivas é um tema que vem sendo discutido desde a década de 1990 devido à grande mobilização e participação de jovens em diversos grupos e coletivos que se reúnem em torno de suas práticas sociais, políticas e culturais. Os estudos produzidos que fazem interlocução entre as áreas acima apresentam descrições e análises com ênfase na mudança social (ALMEIDA, 2009; OLIVEIRA, 2012, 2017; MARTINS, 2016; SEPÚLVEDA, 2017). Essa produção acadêmica aponta a grande capacidade educativa construída a partir das ações coletivas protagonizadas por jovens. Em sua heterogeneidade, os/as jovens produzem modos específicos de viverem essa fase da vida, bem como se apropriam de diferentes territórios por onde passam por meio dessas ações (ALMEIDA, 2009).

Entre as várias experiências nesse campo, vimos emergir iniciativas que agregam jovens em torno de blocos carnavalescos. Além da preparação para a festividade, algumas dessas ações envolvem atividades em torno de demandas coletivas e questões específicas dos seus participantes ao longo de todo o ano, tais como território, mobilidade urbana, políticas sociais, relações raciais e de gênero etc. Esse cenário nos permite analisar o carnaval como um campo de experiências juvenis ainda pouco explorado, ou seja, o campo da ação social, política e cultural.

Apresentamos aqui resultados de uma pesquisa realizada com um bloco de carnaval de rua da cidade de Belo Horizonte, o *Bloco Seu Vizinho*, que se constituiu no Aglomerado da Serra composto por jovens, em sua maioria negros/as e moradores/as do próprio território. Busca-se refletir sobre elementos presentes nas experiências vivenciadas por esses jovens em sua dimensão educativa. Em primeiro lugar, o texto apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa para, em seguida, trazer uma reflexão sobre os jovens e a produção de “outras pedagogias” emergentes em suas ações. Depois disso, situamos o atual carnaval de rua da cidade e seu caráter crítico e como o bloco *Seu*

*Vizinho* se relaciona com esse contexto. Por último, propomos um debate sobre o bloco enquanto movimento educador de favela.

## **Percurso metodológico da pesquisa**

A presente pesquisa foi desenvolvida adotando como escolha metodológica a etnografia. Tal perspectiva teórico-metodológica permite um olhar sensível sobre as práticas e experiências a partir do ponto de vista dos/as jovens sujeitos/as de pesquisa, “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002) e almeja a produção de um “conhecimento radical” (ARROYO, 2012, 2018) baseado na experiência dos jovens que produzem outros saberes e conhecimentos.

Privilegiou-se, para tanto, o “olhar epistemológico” anticolonial (CHAUVIN, 2015), que indica uma postura contrária a certas imposições sociais, políticas e culturais ainda correntes nos dias atuais que buscam enquadrar a realidade de outras sociedades aos padrões de análise elaborados em contextos dos “grandes centros” produtores e controladores da produção científica moderna.

Existem muitas interações e trocas culturais que produzem as diversas experiências do carnaval e que circundam as práticas durante o feriado destinado à festa. No entanto, diversas outras ações são desencadeadas por meio e a partir dessa festa popular. Existem inúmeras ações que fogem aos tradicionais dias de feriado nacional, são ações geradas nas entranhas do carnaval e atravessadas por diversas lógicas sociais, políticas e culturais. Compreender essas ações foi também mergulhar em águas mais profundas que carregavam nuances que não eram percebidas durante o curto período do feriado. Dessa maneira, foi necessário acompanhar o bloco em todo seu processo de desenvolvimento ao longo do ano, passando pelo feriado destinado à festa até os momentos de avaliação posteriores ao carnaval. Assim, durante 12 meses foram acompanhadas reuniões, oficinas, apresentações, formações, aulas públicas, além dos grupos de *WhatsApp* do bloco.

Para a realização dessa pesquisa, foi necessária uma aproximação com os/as jovens que participavam do bloco e para tanto, foi necessário um percurso de observação participante. Brandão (2001) aponta que, além de proporcionar uma aproximação essencial para a compreensão do cotidiano e os distintos modos de participação em um diálogo com a compreensão das lógicas de organização do espaço e dos seus sujeitos, a observação participante considera o observador enquanto parte do contexto de observação, de forma que, ele pode ao mesmo tempo modificar e ser modificado pelo contexto. Sendo assim, a partir da observação acima exemplificada, foi possível mapear as diversas experiências dos jovens que compõem o bloco.

A partir desse momento, foi necessário analisar com maior profundidade alguns aspectos que se destacaram no processo de observação e, para isso, optamos por fazer entrevistas semiestruturadas com seis jovens fundadores/as e organizadores/as da ação coletiva. As entrevistas, nesse momento, foram fundamentais para compreender o significado de algumas experiências vivenciadas por eles. As entrevistas permitiram ver além do olhar do pesquisador e mergulhar na subjetividade dos jovens nas relações com o coletivo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002; RIBEIRO, 2008).

### **Jovens e a produção de “outras pedagogias”**

A presente pesquisa parte da noção de juventude como uma categoria produzida simbolicamente e condicionada por fatores históricos, políticos e materiais apresentando-se, por isso, como ampla e plural (MARGULLIS; URRESTI, 1998; CORTI; SOUZA, 2004; DAYRELL, 2017). Sob essa perspectiva, é na juventude que se desenvolvem modos diversos de ser e de agir na sociedade a partir de diversos marcadores sociais (DAYRELL, 2007).

Historicamente, eram caracterizados como jovens aqueles indivíduos de classes altas que contavam com tempo e condições de usufruírem de uma certa moratória social. Segundo Corti e Souza (2004, p. 15), esse fato explica o “estranhamento das sociedades diante dessas juventudes, vindas de classes populares, que passam a ocupar a cidade com questões e problemas que já não dizem respeito ao modelo de juventude vigente”. As autoras afirmam que “juventude é uma construção social e não um processo natural” (CORTI; SOUZA, 2004).

A partir do seu meio social, os jovens produzem múltiplas experiências de socialização, sociabilidade e formas de interação, o que permite o desenvolvimento de lógicas alternativas de ações no contexto social. Os jovens, em seus diversos modos de ser, apresentam em comum a busca por um sentido de “pertencimento e diferenciação” (CORTI; SOUZA, 2004), o que fomenta a formação de grupos, alguns deles com caráter cultural e crítico em muitas de suas ações (SOUZA, 2005).

Muitos jovens inseridos dentro dos diversos coletivos são mobilizados por ideais comuns de luta e de justiça social e constantemente apresentam lógicas próprias de organização, bem como criam e recriam sentidos sobre o “estar junto” e sobre o espaço público como um território vivo (DAYRELL, 2007). A partir das interações sociais construídas de forma dinâmica e coletiva nesses espaços, os jovens produzem experiências organizacionais, educacionais, culturais e políticas próprias e de resistência a um contexto de produção de desigualdade. Nesse sentido, é possível dizer que os jovens produzem “outras pedagogias” (ARROYO, 2012; DAYRELL, 2017).

O campo cultural tem sido um terreno fértil para isso. Podemos citar grupos organizados em torno de estilos musicais e práticas culturais como o *Break*, *Soul*, *Samba*, *Hip-Hop*, *Maracatu*, duelos de *Vogue*, *Grafite* e *Pixo*. Os jovens desses grupos têm diferentes pertencimentos de classe, de raça, de etnia e de gênero. O engajamento em coletivos culturais diversos torna-se uma oportunidade de ação política, a partir da qual eles podem vislumbrar novas possibilidades de mudança e de construções compartilhadas (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005). A partir dessa perspectiva, torna-se possível situar alguns blocos de carnaval de rua da cidade de Belo Horizonte.

Os jovens, ao refletirem sobre suas experiências e recusarem as inferioridades sociais a partir das noções de raça, gênero e classe a que muitas vezes são submetidos, produzem outras formas de existência e ação no mundo por meio do carnaval de rua, com potencial para desestabilizar e/ou fissurar lógicas modernas/coloniais (FANON, 1983; QUIJANO, 2009).

Tratam-se de pedagogias outras, associadas à forma como diferentes atores sociais se afirmam como sujeitos de direitos, seja individual ou coletivamente, (FREIRE, 1987), no enfrentamento de determinadas ações e discursos de exploração e dominação presentes em uma sociedade moderna/colonial. No caso do *Bloco Seu Vizinho*, é possível citar a afirmação territorial, racial e de classe como dimensões educativas centrais em suas ações.

O *Bloco Seu Vizinho* e outras ações coletivas culturais, sociais e políticas são uma realidade no Brasil e na América Latina contemporânea. É possível dizer que existem múltiplas ações capazes de produzirem outras pedagogias, por meio de movimentos civis que buscam a transformar o contexto econômico e social no qual se inserem, sem que se enquadrem em uma leitura ocidental sobre ações coletivas e/ou movimentos sociais. Muitas dessas práticas são compostas por pessoas e grupos que se mobilizam para construção de outras formas de organização social sem estarem vinculados a movimentos sociais mais amplos (GONZALES, 1984; FREIRE, 2001; ZIBECCHI, 2015, 2017).

Ao refletir sobre a produção de outras pedagogias, não se busca apenas reconhecer a experiência dos jovens em uma ação coletiva. Trata-se de compreender os processos de construção de um outro tipo de conhecimento, prática política, poder social e sociedade. Enfim, uma outra forma de pensamento relacionada com e contra uma sociedade moderna/colonial (ARROYO, 2012). Trata-se de compreender esses jovens como produtores de saberes e conhecimentos que estimulam a produção de outras ações, relações sociais, pedagogias e processos de aprendizagem (FREIRE, 1987, 2001; ARROYO, 2012).

## **Uma ocupação insurgente: o carnaval de rua em Belo Horizonte**

Antes de entrar na história do carnaval da capital mineira, faz-se necessário fazer uma breve contextualização. A festa, tal como a conhecemos hoje,

é fruto de um encontro “transnacional” de sujeitos históricos com saberes culturais, políticos e sociais distintos. Trata-se de uma construção em que sistemas de valores diferentes – significados e códigos de diversas sociedades, sujeitos e culturas – se relacionam e produzem sentidos e significados plurais que se interpelam e se sobrepõem. O hibridismo que se estabelece é responsável pela construção de um caminho de comunicação que permite o intercâmbio e trocas culturais que resultam nas mais diversas experiências da festa que encontramos no Brasil, tornando impossível encontrar uma “pureza cultural”, como destacam alguns autores nas suas análises sobre as culturas contemporâneas (GILROY, 2012; HALL, 2013).

Deve-se considerar também que, assim como outras práticas culturais, o carnaval é atravessado pela violência provocada pelo projeto de civilização moderno/colonial. Assim, é importante reconhecer que nem toda ação cultural se organiza e produz lógicas que confrontam a lógica dominante. Todavia, da mesma forma, nem toda ação cultural está subordinada totalmente a ela. A dinâmica do carnaval, assim como a sociedade em que vivemos, é tecida entre mecanismos de dominação e práticas de resistência frente às investidas de diferentes formas de aprisionamento e limitação das experiências da festa (GILROY, 2012; HALL, 2013).

A festa, no contexto da capital mineira, esteve presente desde a fundação da cidade, mesmo com seu declínio progressivo, principalmente na última década do século passado (PEREIRA FILHO, 2006; DIAS, 2015). No entanto, a partir dos anos 2000, os carnavais de rua na capital mineira entraram em um novo ciclo de expansão. Essa transformação do carnaval de rua de Belo Horizonte, além de refletir a resistência de sujeitos negros e pobres, que asseguraram a manifestação cultural carnavalesca por longo período na capital mineira, reflete também um diálogo histórico entre ações coletivas, movimentos sociais e coletivos culturais de cunho contestatório da cidade em um mundo globalizado. Algumas ações foram mobilizadas e compostas majoritariamente por jovens e trazem como característica central a expressão política e a crítica social (OLIVEIRA, 2012).

Com esse processo de ocupação insurgente dos espaços públicos, a manifestação atraiu, além de uma multidão de foliões, o olhar divergente dos órgãos reguladores da cidade. Esses órgãos, em uma tentativa explícita de controle, recorreram às leis rígidas, utilitaristas e funcionalistas do espaço para frear e inibir as manifestações carnavalescas (DIAS, 2015).

No entanto, ao contrário do que se esperava, os sujeitos que compunham os blocos, aliados às mais diversas práticas de contestação na cidade, assumiram uma postura contrária às normas impostas pelo poder público que dificultava significativamente a construção e efetivação dos desfiles e cortejos pelas ruas. As medidas autoritárias tomadas pela administração pública se tornaram

estopins e provocaram o crescimento das manifestações carnavalescas em Belo Horizonte. Se, no início, os residentes locais eram os principais participantes da folia, à medida que a festa tomava contornos cada vez maiores, pessoas de outras cidades eram atraídas para a capital mineira que, até então, amargava um *status* de pacata e sem inclinação para a festa (DIAS, 2015).

Nesse contexto, nasceram várias experiências carnavalescas. Na época da pesquisa, existiam mais de 500 blocos que desfilavam nas mais diversas regiões e ruas da cidade. Marcada por múltiplas experiências, não é possível identificar uma única origem, motivação ou identidade para esses blocos que emergiram na cidade nesse momento. No entanto, essa característica política e de resistência foi marcante em muitos deles, sendo foco da pesquisa. No que se refere ao carnaval da capital mineira, uma parte deles se notabilizou por reunir uma variedade de bandeiras sociais, políticas e culturais que repercutem em suas ações para além do feriado carnavalesco.

Sobre os blocos de rua da capital mineira, Paola Dias (2015) afirma que uma parte significativa é formada “por jovens de classe média, altamente escolarizados, formadores de opinião e com algum poder político, podendo ser socialmente reconhecidos como ‘jovens de boa família’ ou ‘gente bonita’” (p. 158). Não se trata de deslegitimar as ações promovidas pelos blocos que propuseram de maneira crítica e reflexiva uma série de práticas a favor de uma cidade mais democrática. O destaque que a autora dá para essa constatação é de que, com esse perfil, mesmo com as suas boas intenções nas relações com pessoas de outras classes sociais, pode ocorrer a adoção de um papel paternalista, levando sua própria cultura e idealizações para contextos “vulneráveis”. Essa relação paternalista e esporádica não adere à luta dos/das moradores/as desses territórios em sua forma mais ampla e no seu cotidiano. A autora afirma que é necessário ter um cuidado para que não sejam afirmadas, sob o manto da resistência, as relações de poder, de domínio e exploração que ocorrem com o contexto e sujeitos marginalizados (DIAS, 2015). Embora essa constatação ainda possa retratar a realidade das experiências do carnaval da cidade, ela é fortemente provocada pela presença de blocos compostos por sujeitos de outras classes, raças, etnias e identidade/orientações sexuais.

O *Bloco Arrasta*, do *Morro das Pedras*, o *Bloco do Caranguejo* e o *Bloco Seu Vizinho*, do Aglomerado da Serra, são blocos de favelas, formados, em sua maioria, por moradores/as desses territórios. Eles denunciam os estigmas e os estereótipos que a favela e os sujeitos moradores carregam e a não participação desses sujeitos no carnaval da cidade, bem como anunciam outras formas de ver e viver a cidade que desestabilizam a visão restrita ao qual estão submetidos.

Desse modo, uma parte das experiências do carnaval de blocos da cidade, junto com outras movimentações de protestos e ocupações, podem

ser compreendidos como catalizadores de pautas coletivas e individuais em benefício da cidade, no seu sentido mais amplo, de usufruto dos espaços públicos, de fruição cultural, de acolhimento e compartilhamento de experiências dos diversos sujeitos que a constroem (OLIVEIRA, 2012, 2017).

Assim, é possível dizer que, no caso da capital mineira, para além da visão restrita do carnaval como momento de descontração, a festa carrega um potencial político que provoca questionamentos às estruturas excludentes construídas pelo modelo social moderno/colonial. O *Seu Vizinho* nasce do entrelaçamento de uma sucessão de manifestações e experiências sociais, políticas e culturais que se comunicam, se relacionam, se interpelam, de modo que, para compreendê-lo melhor foi necessário fazer um mergulho nesse universo de possibilidades.

### **Os jovens, o território e as origens do *Bloco Seu Vizinho***

Para a aproximação com os jovens sujeitos da pesquisa foi levado em conta a profundidade da participação de cada um. Foram convidados jovens que participaram da idealização e concretização da ação coletiva e que despendiam uma parte significativa do seu tempo para a realização das atividades (produzir material para as oficinas de percussão, organizar reuniões e eventos, divulgar notícias nas redes sociais etc.). Nesse percurso de aproximação, havia uma preocupação em contemplar a diversidade de gênero, de raça, de classe e de trajetórias de vida. Essa preocupação não exigiu um esforço maior da pesquisa, pois nessa ação coletiva existia um reconhecimento da diversidade e, com isso, diferentes sujeitos participavam ativamente dos processos de planejamento, elaboração e avaliação.

Entre os/as jovens entrevistados/as, quatro eram irmãos, dois homens e duas mulheres, jovens negros/as e cisgênero héteros (autodeclaração), moradores do Aglomerado da Serra. O outro era um jovem negro e cisgênero hétero e amigo de infância dos irmãos, não morador do Aglomerado da Serra. Esses cinco jovens estiveram presentes, de formas diferentes, na idealização e na concretização da ação coletiva. Por fim, uma outra entrevistada era uma jovem mulher branca e cisgênero lésbica, não moradora do Aglomerado, que conheceu o grupo a partir do carnaval e se engajou em suas atividades.

De maneira geral, é possível dizer que, além do novo ciclo de movimentação carnavalesca na cidade e a influência de uma parte dos blocos que se notabilizou por sua agenda política, as experiências e atravessamentos sociais, políticos e culturais nas trajetórias pessoais desses/as jovens podem ser pensados como um reservatório de intensos e profundos aprendizados. A produção de relações coletivas, de valores democráticos e de reconhecimento das diferenças, de autonomia para a concretização do planejamento, da

construção e da avaliação de ações, do pensamento crítico e da relação com diferentes instituições, do tensionamento com o padrão moderno/colonial por meio da afirmação das identidades de classe, raciais e de gênero, sem dúvida tiveram relação com a idealização e desenvolvimento das ações. É possível dizer que as experiências vivenciadas pelos/as jovens foram laboratórios de formação para ação coletiva e as pautas políticas que surgiram no processo de constituição do bloco se deram muito mais pela presença de seus corpos nas ruas do Aglomerado e pelas relações tecidas no/com o território e na/com a cidade do que por uma intencionalidade prévia em fomentar a discussão em torno desses temas entre os seus integrantes.

## O território

O Aglomerado da Serra surgiu junto com a cidade de Belo Horizonte, fundada em 1897 (BEIRÃO, 2012), apenas nove anos após a criação da Lei Áurea e no contexto das consequências históricas de um país com 388 anos de escravidão legalizada. Assim, as primeiras pessoas moradoras desse território eram ancestrais diretos de pessoas escravizadas. É possível dizer que a história do Aglomerado da Serra remonta à história de formação social do Brasil, marcada por um processo de exclusão, segregação e de desterritorialização de sujeitos inferiorizados (PORTO-GONÇALVES, 2012).

Dessa forma, compreendemos o contexto social, político e cultural do Aglomerado conectado com uma disputa por reconhecimento e representação do território, em que do lado de “fora” predomina a projeção de um território carente, marcado pela violência e criminalidade e, do lado de “dentro” predomina a projeção de um território marcado pela afirmação cultural, criatividade, coletividade e resistência (SANTOS, 2005).

O Aglomerado da Serra está localizado na região centro-sul da capital mineira, na encosta da Serra do Curral e é vizinho dos bairros considerados de classe média e alta da cidade, não muito distante das áreas mais centrais e comerciais da cidade. No percurso para o Aglomerado, passando pelos bairros próximos, é possível perceber uma grande alteração no cenário entre os territórios vizinhos. Esse contraste produziu a separação entre o Bairro Serra e o Aglomerado da Serra, composto por suas oito vilas. A diferença entre eles é visual, mas também é social e persiste no imaginário social. Enquanto de um lado o Bairro Serra usufrui de uma imagem positiva, do outro lado, o Aglomerado sofre com estigmas e representações negativas (GUIA AFETIVO DO AGLOMERADO DA SERRA, 2018).

Nas andanças pela comunidade junto aos sujeitos do SV, em conversas nos bares, almoçando nas casas, tomando uma cerveja ou um café, não era difícil perceber a musicalidade que envolvia o Aglomerado. Por onde quer que

você caminhasse, era possível escutar uma música. Os ritmos eram variados e iam desde o tradicional samba, funk e pagode, passando pelo sertanejo e o gospel, incluindo o forró e o axé, entre outros. Em comum, há o alto volume das músicas.

Historicamente, a favela é fonte e abrigo de inúmeras manifestações populares, dentre elas o samba e o próprio carnaval (JACQUES, 2011; BRASIL, 2017). Nesse sentido, o Aglomerado da Serra é fonte e abrigo de diversas práticas socioculturais que envolvem ritmo, corporeidade, coletividade e dramaturgia. São expressões coletivas de outras formas de viver em sociedade, em comunidade, em movimento, fruto de ações projetadas e produzidas pelos próprios sujeitos moradores. Esse movimento musical, coletivo e muitas vezes improvisado dita o ritmo de construção das casas, do estilo de vida mais livre e menos individualista dos sujeitos, que produzem um forte senso de comunidade (JACQUES, 2011). A cultura produzida pelos sujeitos que vivem o território, produz a arquitetura local e produz outras relações, ao mesmo tempo em que são influenciados por elas.

A história do *Seu Vizinho* se mistura à história do Aglomerado da Serra, tornando-os indissociáveis. O bloco é fruto e reflexo das relações desiguais, das lutas travadas, das práticas de resistências e das aspirações dos sujeitos do território. Assim, compreendemos o Aglomerado, não apenas como um conjunto de ruas, vilas, limites e fronteiras, mas como um *território usado*, não o território em si. “O território usado é chão mais identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é fundamento no trabalho, o lugar da resistência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 2000, p. 14).

### **Carnaval como espaço de contestação: origem do *Bloco Seu Vizinho***

O marco temporal de constituição e concretização do *Bloco Seu Vizinho* é novembro de 2014, quando começaram os ensaios da bateria para o desfile no carnaval de 2015. A ideia de montar um bloco de carnaval aconteceu a partir da vivência no próprio carnaval de rua da cidade. O primeiro contato com o carnaval de rua da capital mineira foi em 2011, como foliões, seguindo blocos que saíam pelos bairros mais centrais da cidade, de classe média e compostos, em sua maioria, por pessoas brancas e com maior acesso aos direitos sociais básicos (DIAS, 2015). Em seguida, os jovens (incluindo Paulo Vitor, um dos autores deste texto) passaram a tocar em blocos que possuíam as baterias abertas e, mais adiante, compuseram a bateria de um bloco de amigos da faculdade, participando como regentes e percussionistas. Passados alguns anos de curtidão e de prazer como foliões e instrumentistas,

esses jovens foram desenvolvendo certo senso crítico em relação à música e ao compromisso musical dos participantes da bateria da qual faziam parte. Paulo Vitor afirmou durante a pesquisa: “[...] eu tive certeza que eu não queria mais aquilo ali, sabe! Tocar o que não queria, eu queria fazer música direito. E se for pra tocar de graça, vamos tocar no Morro, Velho!”.

A partir das experiências no próprio carnaval de rua da cidade, os jovens se depararam com a possibilidade de criação de um bloco próprio. Ao mesmo tempo, isso trouxe algumas inquietações, como é possível perceber por meio do relato de um deles: “A gente achou isso, inegável, cê ia nos blocos, curtia o som, mas pouco preto, pobre e favelado, sendo que é a população do Brasil que mais existe, mais numerosa” (Entrevista com Chassi). Perceber a não presença desses sujeitos gerava um desconforto, pois uma parte significativa da cidade não estava participando da festa. Da mesma forma, como dizia Paulo Vitor: “Enquanto a cidade pulsava o carnaval, o morro permanecia em silêncio!”. Não era possível ver a presença dos sujeitos negros, pobres e favelados no carnaval e ao mesmo tempo a festa não acontecia no Aglomerado. Tal inquietação dizia respeito a um processo de dupla exclusão, em que esses sujeitos foram inibidos e impedidos tanto de participar quanto de produzir a própria festa carnavalesca.

Dessa maneira, a partir da experiência como instrumentistas no novo ciclo carnavalesco em Belo Horizonte, eles se depararam com a possibilidade de organizar um bloco próprio que pudesse atrair determinados sujeitos que historicamente não tinham direito à fruição da festa, deslocando, assim, lógicas excludentes presentes nela, por meio de escolhas posicionadas, como a definição do nome e lema “Seu Vizinho: todo mundo junto e Aglomerado”.

O nome *Seu Vizinho*, representa uma identidade geográfica, constituída pela “vizinhança” moradora do Aglomerado da Serra. Ao mesmo tempo, representa uma proximidade mesmo com quem não está perto, com quem não é vizinho de muro, de vila ou mesmo de bairro. É uma forma de aproximação, uma maneira de dizer que não há barreiras para a participação e que não deveria haver limites rígidos entre os territórios e os sujeitos de toda a cidade. Ele representa também uma abertura ao pertencimento do outro, porque ele é “seu”, demonstrando acolhimento e a abertura para a coconstrução, a copresença e para o compartilhamento de experiências. Essa característica é própria da comunidade na qual nasceu o bloco, em que vínculos fortes de amizade e de solidariedade são construídos entre os sujeitos, evidenciando, assim, um senso comunitário forte e agregador.

O lema acima é fruto dessa mesma reflexão. “Todo Mundo Junto” sugere uma cidade sem barreiras, em que todos estejam dispostos a compartilhar e a construir novas experiências, sem discriminações e violências. O termo *Aglomerado* carrega o mesmo significado, reforçando a ideia de compartilhamento. E, ao mesmo tempo, representa uma raiz, uma matriz cultural, uma afirmação do contexto em que o BSV está inserido, o Aglomerado da Serra.

Dessa forma, é possível dizer que essa experiência se desenvolve a partir da intersecção de vários elementos. Um deles é a influência do novo ciclo do carnaval de rua da cidade, uma espécie de chamamento autônomo para a ocupação dos espaços públicos, especialmente daqueles blocos com pautas sociais, políticas e culturais. Outra característica é sua relação com movimentos sociais contemporâneos e sujeitos diversos que vêm se movimentando, incomodando e resistindo frente aos processos de exploração, violação e discriminação, desde a violenta experiência de colonização do território brasileiro (ARROYO, 2012; ZIBECCHI, 2012, 2015, 2017). Por fim, ele traz os elementos de um ativismo comunitário e local que tem caracterizado os movimentos populares contemporâneos.

### ***Seu Vizinho: um movimento educador de favela***

A partir dessa malha heterogênea que constituiu o bloco, foi possível perceber aspectos nas ações e nos/nas seus/suas participantes que sinalizavam a construção de práticas educadoras, de lógicas mais democráticas de viver e organizar as relações estabelecidas no coletivo. Nesse sentido, o BSV se revelou um movimento educador, um espaço em que era possível construir conhecimentos, refletir sobre o contexto social em que estavam inseridos/as e sobre suas identidades como moradores/as do Aglomerado.

Entre as suas ações, estava a oficina de percussão, que recebia crianças, jovens, adultos e idosos, em sua maioria sujeitos negros e moradores do Aglomerado da Serra. Os adultos eram em grande parte mulheres, mães de participantes e/ou de outros sujeitos do Aglomerado. Tratava-se de um espaço de formação técnica e social sobre a música percussiva, ritmos e instrumentos que faziam parte do cotidiano do carnaval, como tamborim, chocalho, surdo e caixa. A oficina, que durava todo o ano, representava um ponto de partida para a construção de uma relação mais estreita com a comunidade.

Os ensaios “abertos” de carnaval aconteciam nos três meses que antecedem o carnaval. Eram eventos que possibilitaram o acesso à cultura e ao carnaval, um convite à participação da comunidade, representando também um espaço de experimentação, de convívio, de compartilhamento e de formação. Além disso, haviam os “rolês”, que eram cortejos que ocorriam no pré-carnaval em diferentes vilas do Aglomerado que tinham a intenção de incluir uma parcela mais ampla da comunidade na festança e nas pautas levantadas pelo BSV diante conversas durante o cortejo.

O desfile de carnaval, realizado sempre às segundas-feiras do feriado destinado à festa, era o acontecimento que mais gerava visibilidade e que mais demandava energia dos participantes. Era o evento que movia direta e indiretamente todas as outras práticas. Ele parecia revelar nos detalhes os

modos de se organizar, de ser e de se relacionar do *Seu Vizinho*: alegre, aberto ao diálogo, diverso em sua composição e engajado politicamente. No desfile, as práticas educadoras se revelavam na abertura em forma de uma “benção” de velhas mulheres moradoras do Aglomerado e participantes da oficina de dança e contação de história do *Seu Vizinho*. Tais práticas se revelavam também no tema do carnaval escolhido – História do Aglomerado da Serra (2019) e Diversidade (2020) – em que foram enfatizadas as identidades territoriais, de raça, de classe e de gênero. O desfile parecia uma síntese em forma de festa das experiências coletivas e educativas construídas e realizadas ao longo do ano.

Entre as ações realizadas, também estavam as reuniões semanais dos seis jovens organizadores para o planejamento e tomada de algumas decisões importantes para a continuidade do projeto. As reuniões representavam um espaço intenso de debate e formação. Nelas, eles lidavam inicialmente com questões como o financiamento, os patrocínios, a institucionalização e também discutiam temas como racismo, homofobia, machismo, além de fome e a exclusão dos sujeitos do Aglomerado das práticas carnavalescas da cidade.

Essas reflexões eram ampliadas na atividade nomeada “Papo-Reto”, uma reunião mensal aberta à comunidade para planejamento, organização e tomada de decisões sobre pautas importantes do bloco. Esse encontro representava um espaço abrangente e comunitário, em que se estimulava a fala e a participação de outros sujeitos com menor possibilidade de tempo. Esse momento propiciava a produção de reflexões críticas próprias da comunidade, como por exemplo, o preço dos instrumentos, as desigualdades presentes no território, a mobilização com a comunidade, as negociações necessárias com os sujeitos do comércio, tráfico de drogas e órgãos públicos. Essa ação era um espaço de encontro que exigia de todos os presentes reconhecimento dos diferentes sujeitos participantes e uma escuta profundamente sensível.

O lanche, presente em todas as ações anteriores, também era visto como uma oportunidade de encontro, de construção de diálogo, de criação de vínculos e de reconhecimento mútuo. O momento era parte da metodologia de ação do *Seu Vizinho*. Dar-se conta das relações que se estabeleciam no cotidiano do lanche revelava uma postura educadora que, para além de passar pelas coisas ou pessoas, as experimentava e as vivenciava, de modo que passavam a compreender a importância desse ambiente “espontâneo”, no qual também “se constituem as resistências dos oprimidos” (FREIRE, 1989, p. 25).

### **“*Todo mundo junto e Aglomerado*”: a construção de uma prática educadora**

Em todas as ações do BSV estavam presentes pessoas moradoras da comunidade e não moradoras. Esse arranjo de pessoas e perspectivas diversas

estava presente desde a origem do bloco e se traduzia no lema “Todo mundo junto e Aglomerado”. O lema, como já dito anteriormente, remetia ao propósito do coletivo de reconhecer as diversas identidades presentes na ação coletiva, mas, sobretudo, de misturar “morro” e “asfalto”. Todavia, essa mistura provocava outra reflexão, que remetia à presença ambígua de não moradores no BSV.

Sob um olhar crítico, as ações dos sujeitos “de fora” poderiam ser vistas de duas formas. A primeira, como uma ação compartilhada, em que os sujeitos “de fora” se integravam ao cotidiano da ação territorial à realidade da comunidade e auxiliavam na construção da cultura local. A segunda, era de que algumas ações poderiam ter caráter de apropriação e/ou imposição cultural. Nesses casos, a atuação de pessoas de fora do Aglomerado poderia não ter conexão alguma com a comunidade. Assim, poderia haver a adoção de um papel paternalista, levando sua própria cultura e idealizações para territórios “vulneráveis”, como observou Paola Dias (2015) a partir de sua pesquisa junto a blocos de carnaval compostos, majoritariamente, por pessoas brancas e de classes altas. Com essa relação paternalista e desconectada da realidade local, poderia não haver adesão às lutas cotidianas dos diversos atores do Aglomerado em sua forma mais ampla. Por isso, era necessário analisar com cuidado as práticas de sujeitos vindos de fora, que poderiam representar, sob o pretexto da colaboração e ajuda mútua, uma imposição de poder e exploração (FREIRE, 1987; PORTO-GONÇALVES, 2012).

Tal tensionamento estava presente em algumas partes da canção “A Serra Resiste”, escrita por PV, no trecho em que se lê: “Hoje morro parece moda, penssem em como estão me olhando”. Essa frase apresenta múltiplos significados. A primeira parte da frase representa uma percepção atual de que a favela parece estar em evidência, em ascensão, motivo que justifica a aproximação dos não moradores. No entanto, há uma dúvida expressa pela palavra *parece*, ou seja, essa aproximação pode ser interpretada como uma aproximação verdadeira, de compartilhamento do desejo por mudança ou de imposição e apropriação cultural. A dúvida representava uma desconfiança e um olhar crítico sobre a aproximação de sujeitos de fora do Aglomerado. Esse olhar crítico era expresso também na frase, “pensem em como estão me olhando”. Na frase, PV sugere uma reflexão, um olhar crítico sobre os estigmas e os estereótipos impostos aos moradores. Sugere que, mesmo que a afirmação das identidades e do território estivessem provocando mudanças de concepções e olhares, ainda havia um longo caminho para percorrer, pois existiam ainda muitas representações negativas sobre o território e os sujeitos que viviam nele.

Os/as jovens organizadores/as, embora problematisassem a presença de não moradores/as, em nenhum momento propuseram fechar as portas do BSV para o ingresso desses/dessas. Os/as jovens, para além de não se fecharem

no universo do Aglomerado, propunham um “embaçamento das fronteiras” existentes entre os territórios e os sujeitos.

O BSV reconhecia os distanciamentos e os limites impostos histórica e socialmente entre “o Aglomerado e o bairro” ou entre “o morro e o asfalto”. Seus integrantes compreendia a existência de imagens produzidas e reproduzidas cotidianamente por grandes corporações empresariais, pelo poder público, mídias, escolas e universidades sobre o Aglomerado em oposição ao restante da cidade e, desse modo, de legalidade *versus* ilegalidade, civilidade *versus* incivilidade, potência *versus* impotência, entre tantas outras oposições. Ao mesmo tempo, eles compreendiam que entre as fronteiras estabelecidas existiam também pontos de contato, que colocavam em diálogo as vivências e saberes produzidos em cada território (HISSA, 2006). Ao idealizar o bloco de carnaval com sujeitos de dentro e de fora, ao abrir a bateria e outras atividades para a participação de sujeitos de fora do Aglomerado bem como para a construção de parcerias com grupos e coletivos de dentro e de fora do Aglomerado, eles se abriram à produção de outras imagens e de outras relações com a cidade (HISSA, 2006).

Encontrar os pontos de contato era importante, mesmo compreendendo que a relação de poder que se estabelecia entre as partes era desigual, uma vez que, quando se abre para a perspectiva do outro, o indivíduo torna-se capaz de questionar e desestabilizar os distanciamentos e os limites produzidos histórica e socialmente entre eles. Assim, os territórios passam a se constituir de maneira compartilhada (HISSA, 2006; PORTO-GONÇALVES, 2012). Nessa ação na/com/sobre o território, o *Seu Vizinho* se colocava em posição de compartilhamento e usufruto da comunidade, deslocando a concepção de território exclusivo, privado, estático e de usufruto do mercado, próprias da concepção moderna/colonial da organização das cidades (SANTOS, 2005; PORTO-GONÇALVES, 2012).

Essas reflexões ampliaram a compreensão de como a experiência social do BSV se configura como um campo de produção do conhecimento e formação dos diferentes atores presentes. Ao debater, provocar e propor diálogos sobre o território, o BSV politizava o tema e outros assuntos que o envolviam, expunha a sua construção na dinâmica social, desestabilizando visões equivocadas e naturalizadas sobre o Aglomerado, sua história, cultura, práticas e conhecimentos. Assim, produziam outras imagens sobre os/as moradores/as e sobre o território a partir da sua prática social afirmativa (ARROYO, 2011, 2012, 2015).

Ao refletir continuamente sobre essa pauta, o BSV propunha a discussão de temas e questões constitutivas das experiências dos/as moradores/as do Aglomerado. Dessa forma, o BSV era capaz de suscitar nos encontros e nos compartilhamentos certo inconformismo diante das representações, estigmas

e estereótipos impostos ao território, constituindo-se como um movimento educador e construindo elementos para sua própria emancipação em diálogo com outros movimentos e sujeitos engajados com lutas sociais, políticas e culturais (GOMES, 2011, 2017).

## Considerações finais

As experiências de vida dos jovens, o processo de construção, a organização e a transformação dessa ação coletiva, o território e os sujeitos que faziam parte das suas práticas, nos convocou a refletir e interpretar o carnaval e o *Seu Vizinho* como um movimento educador de favela. Estar em contato com o BSV por meio dessas ações proporcionava aos/as envolvidos/as a apropriação de valores, saberes e conhecimentos advindos das suas práticas sociais e do exercício reflexivo sobre elas. A partir das relações que se estabeleciam nessa experiência, os sujeitos tinham acesso a diferentes referenciais sociais, políticos e culturais e a uma gama de informações que possibilitavam construir diferentes formas de ver e viver o cotidiano.

De acordo com Chassi:

O Seu Vizinho criou esse ambiente das diferenças de credo, de classe, racial, né? E a gente tá sempre discutindo, conversando, criando pontes e atividades aqui. A ideia é essa, criar alguma coisa, né? Não é a intenção da elite que a cultura chegue até aqui, então a gente vai criando coisas (Entrevista com Chassi).

No trecho acima, é possível perceber que essas experiências de formação social dos sujeitos não ocorriam no isolamento ou fora das influências regulatórias de uma sociedade moderna/colonial, como os atravessamentos *de credo, de classe, de raça e, incluímos, de gênero*. Portanto, elas aconteciam em meio às tensões sociais inerentes às trajetórias de cada sujeito. As experiências educativas e formativas, nesse sentido, representavam esforços da construção do conhecimento crítico sobre os obstáculos vividos, um processo gradativo de tomada de consciência do seu lugar social, das tensões e das possibilidades de transformação da realidade (FREIRE, 1987, 1996; ARROYO, 2015).

A dinâmica do BSV proporcionava aos sujeitos envolvidos a possibilidade de construção de um conhecimento crítico sobre o mundo e sobre si mesmo por meio da participação nas ações e por meio da possibilidade de intervir naquele contexto e avaliar e compreender as tensões, as dificuldades e as possibilidades existentes para a sua transformação. As experiências produzidas no BSV ganhavam sentido na medida em que eram vividas (FREIRE, 1987, 2012; BONDIA, 2002).

Em meio às transformações vivenciadas nos processos de construção e desenvolvimento do BSV, os diversos sujeitos envolvidos produziram e tiveram acesso a importantes experiências, educativas e formativas. As atividades, o comprometimento e entrosamento do grupo levaram muitos deles a um grau significativo de imersão em torno das ações e dos assuntos tratados pelo BSV. Desta forma, é possível dizer que essas experiências educativas e formativas estavam para além das clássicas instituições de ensino – escola ou a universidade. O BSV era um local privilegiado para a produção e apropriação de conhecimento, saberes e posicionamentos que, em parte significativa das vezes, não são valorizadas no contexto moderno/colonial (ARROYO, 2011, 2012). Dessa forma, essa ação coletiva se constituía como um movimento educador, a partir da produção de valores e significados em uma relação dinâmica entre os sujeitos, em seus anseios, divergências e tensões diante da realidade social.

As reflexões sobre o BSV buscaram trazer a multiplicidade sem ocultar as tensões existentes em seu contexto. Buscou-se, portanto, compreender que existem sujeitos, histórias, práticas educadoras e contextos que não são comumente relacionados às nossas histórias culturais, políticas e sociais. Injunções modernas/coloniais frequentemente ocultam a grande influência dessas práticas, da forma de ver o mundo de sujeitos negros, mulheres, crianças e empobrecidos/as de territórios marginalizados (RODRIGUES, 2012). O *Seu Vizinho*, nesse contexto cumpre um papel importante de desconstruir a ideia de uma homogeneidade das práticas educadoras e do carnaval, de reivindicar o fim da marginalização e do silenciamento do Aglomerado, de trazer outros corpos, olhares e experiências da favela que são invisibilizadas e estereotipadas pela mídia, e, especialmente, de articular diferentes saberes, sujeitos e pautas do movimento como ação coletiva.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elmir de. Os estudos sobre grupos juvenis: presenças e ausências. *In: SPÓSITO, Marília Pontes (coord.). O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARROYO, Miguel G. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. *In: SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: EDUFAL, 2018. p. 27-56.

ARROYO, Miguel G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, v. 55, p. 47-68, 2015.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Garaldi. *Revista Brasileira Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre os tempos e espaços a partir da américa latina*. [S. l.: s. n.], 2001.

BRASIL, Erik. Muitos caminhos até chegar ao samba. *Revista Tempo*, v. 23, n. 2, maio/ago. 2017.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. *In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

CHAUVIN, Jean Pierre. Anticolonialismo. *Revista de Estudos de Cultura*, n. 3, 2015.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. Aproximando-se do conceito de juventude. In: CORTI Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. Belo Horizonte: Maza, 2017.

DIAS, Paola Lisboa Codo. *Sob a lente do espaço vivido: a apropriação das ruas pelos blocos de carnaval na Belo Horizonte contemporânea*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FREIRE, Paulo. *À sombra dessa mangueira*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educadores de rua, uma abordagem crítica: alternativas de atendimento aos meninos de rua*. Bogotá: Gente Nueva, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Editora UNESP, 2001.

GILROY, Paul. *Atlântico negro: modernidade e a dupla consciência*. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34, 2012.

GOMES, Nilma L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política e Sociedade: Revista de Sociologia Política*, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista de Ciências Sociais Hoje*, p. 223-244, 1984.

GUIA AFETIVO DO AGLOMERADO DA SERRA. *Projeto Circuito SERRA*: transitando na quebrada. 2018.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. In: SOVIK, Liv. *Tradução de Adelaine La Guardia Resende*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2013.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

JACQUES, Paola Berenstein. *Estética da ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Casa Nova, 2011.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.

MARGULLIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULLIS, Mario. *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1998.

MARTINS, Francisco André Silva. *Vivendo e aprendendo a jogar: dimensões formativas de experiências participativas de ação coletiva e militância de jovens em uma ocupação urbana em Belo Horizonte*. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

OLIVEIRA, Igor Thiago Moreira. *Sonhos diurnos em meio aos destroços do presente: o movimento Tarifa Zero e a luta pelo direito ao transporte em Belo Horizonte*. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, Igor Thiago Moreira. *Uma praia nas alterosas, uma “antena parabólica” ativista: configurações contemporâneas da contestação social de jovens em Belo Horizonte*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PEREIRA FILHO, Hilário Figueiredo. *Glórias, conquistas, perdas e disputas: as muitas máscaras dos carnavais de rua em Belo Horizonte (1899-1936)*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A reinvenção dos territórios na América Latina/Abya Yala: conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. Universidade Nacional Autónoma do México, Instituto de investigaciones Sociales, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In: QUIJANO, Aníbal. Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 84-130.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*, n. 4, p. 129-148, maio 2008.

RODRIGUES, Ricardo Santos. Entre o passado e o agora: diáspora negra e identidade cultural. *Revista EPOS*, v. 3, n. 2, jul./dez. 2012.

SANTOS, Milton. O retorno do território. *In: OSAL – Observatório Social de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Milton. *Território e sociedade*. Entrevista com Milton Santos. Entrevistado por Odette Seabra, Mônica de Carvalho, José Corrêa Leite. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SEPÚLVEDA, Lucas Oliveira. *A palavra é sua! Os jovens e os Saraus Marginais em Belo Horizonte*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2017.

SOUZA, Janice Tirelli Ponte de. As insurgências juvenis e as novas narrativas políticas contra o instituído. *Revista Estudios sobre Juventude*, p. 80-111, jan./jul. 2005.

ZIBECHI, Raul. *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Bajo Tierra Ediciones, Quimantú y Zambra-Baladre, Desdeabajo, Quimantú, 2015.

ZIBECHI, Raul. *Movimientos sociales en América Latina: el mundo otro en movimiento*. Bogotá: Desdeabajo, 2017.

ZIBECHI, Raul. *Territórios em resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas*. Buenos Aires: Lavaca, 2008

# O LEGADO DE PAULO FREIRE NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: vivências de educadores(as) populares da Argentina e Brasil

*Sullivan Ferreira de Souza  
Luiz Alberto Oliveira Gonçalves*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## Introdução

O centenário de Paulo Freire nos convida ao encontro e, apesar do distanciamento social necessário gerado pela pandemia da covid-19, o encontro se tornou ainda mais urgente devido à crise humanitária que aflige nosso mundo. Encontrar, dialogar e abraçar é, nesse contexto, um ato freiriano, seja ele o encontro mediado pelo “abraço com os cotovelos”, com “sorrisos mascarados” ou mediado pelas plataformas digitais de comunicação.

O centenário nos convida a refletir/agir sobre os impactos da sua teoria/ação da educação libertadora, nos convida a repensar a vitalidade de suas ideias/práticas e nos convida a reinventar sua pedagogia a partir do nosso tempo presente e das especificidades dos nossos contextos em escalas locais e globais.

O objetivo desse texto é dialogar sobre o legado do pensamento educacional de Paulo Freire e sobre as reinvenções epistemológicas desse legado a partir das vivências de educadores(as) populares da Cooperativa de Educadores(as) e Investigadores(as) Populares – Histórica, situada na cidade Buenos Aires (Argentina) e do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, situado na cidade de Belém – Pará (Brasil).

As vivências aqui relatadas trazem em suas práticas educativas conceitos freirianos tais como o diálogo, a afetividade, a unidade na diversidade, ser mais, inédito viáveis e saberes da experiência feito liberdade, dentre outras matrizes teóricas e metodológicas que são vigentes no cotidiano desses coletivos e que passam a compor a teorização/ação cotidiana desses educadores e educadoras.

A reflexão feita aqui compõe os resultados/indagações da tese de doutorado *Vivências em Educação Popular da/na América Latina e Caribe: um diálogo entre Brasil e Argentina*, defendida no ano de 2021.

Os arranjos metodológicos que constituem esse trabalho podem ser definidos como uma confluência complexa, caótica e não linear na qual evidentemente alguns equívocos são cometidos e possibilidades, produzidas. São denominadas de confluência vertiginosa, pois congregam correntes

pedagógicas, filosóficas e epistêmicas que geram um conjunto de perturbações emocionais, cognitivas e políticas. Perturbações que podem levar a incoerências epistêmicas ou à criação de eixos interpretativos inéditos. Vertiginosa, pois gera uma oscilação, um incômodo, uma perda de equilíbrio teórico e metodológico, exigindo um deslocamento e que o(a) pesquisador(a) confronte o desconforto, enfrentando, assim, a instabilidade objetiva e subjetiva que é gerada ao problematizar o *status quo* epistêmico, ontológico e político da modernidade/colonialidade.

Esse arranjo teórico-metodológico não poderá ser aprofundado e descrito em razão do limite de extensão do presente artigo. Contudo, deve-se destacar que se trata de uma tentativa de viabilizar o diálogo que emerge do método analético (DUSSEL, 1974), dialogando, assim, com as seguintes matrizes epistêmicas: as contribuições da Investigação-Ação Participativa (IAP), os arranjos teóricos e metodológicos da Educação Popular Libertadora e com as construções epistêmicas do Movimento/Paradigma Decolonial. É uma pesquisa do tipo de casos múltiplos (DUSSEL, 1974, 1994, 1996, 2001; FALS BORDA, 2008; FREIRE, 1967, 1993, 2004, 2013, 2016; YIN, 2005).

No presente trabalho, optou-se por manter o anonimato dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as), apesar de se defender uma co-autoria e protagonismo, entende-se que, no contexto político e econômico dos dois países em questão, além do papel político desenvolvido na luta social pelos educadores e pelas educadoras entrevistados/as, é importante preservar suas identidades e evitar (ou minimizar) possíveis riscos. Os nomes fictícios são inspirados nos rios que correm na América do Sul. Os(As) educadores(as) trazem em suas vivências diferentes aprendizados do histórico rio da educação popular latino-americana e caribenha. Os sujeitos e sujeitas desse diálogo são: Educadora Amazonas (Brasil); Educadora Araguaia (Brasil); Educador Japurá (Brasil); Educador Paraná (Argentina), Educador Uruguai (Argentina); Educador Purus (Argentina).

O texto está dividido em 04 momentos: a) Paulo Freire, Educação Popular e América Latina: um encontro desde as margens; b) O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP): territórios educativos em diálogo; c) Cooperativa de Educadores e Investigadores Popular – Histórica (CEIP-H): por uma escola pública e popular; d) Considerações finais.

## **Paulo Freire, Educação Popular e América Latina: um encontro desde as margens**

Dialogar sobre o legado de Paulo Freire, Educação Popular e América Latina nos provoca a pensar, sentir e conhecer desde as margens do sistema-mundo moderno/colonial. O que significa sentir e estar na/a margem? A

geografia nomeia de “margem” ou “beira” o local em que a água se encontra com a terra. Essa beira ou margem é um lugar que se configura por ser e não ser, por ser fixo e contínuo, espaço de tensão e troca, uma vez que, por um lado, há a solidez da terra e, do outro, a fluidez da água. Trata-se do espaço que delimita e demarca fronteiras, ao mesmo tempo em que também é dinâmico, pois é constituído de fluxos intensos que permitem a confluência de diversos elementos.

Foi na margem metafórica e concreta que se iniciou esse encontro entre educação popular, Paulo Freire e vivências de educadores(as) populares. Essa concretude se expressa nas margens da Baía do Guajará em Belém, nas margens do Rio de La Plata em Buenos Aires e nas margens da Lagoa da Pampulha em Belo Horizonte (lugar de reflexão e sistematização das vivências). Encontro de diferentes experiências no/do movimento de educação popular. Alicerçados nas margens, vamos dizendo nossas palavras (palabras), manifestando nossos olhares (miradas) e mostrando nossas impressões (impresiones). Palavras, olhares e expressões que não são apenas nossas (autores), são experiências intersubjetivas, são nossas e dos(as) outros(as) e com outros(as); são coletivas e estão sempre se deslocando entre as margens em busca de confluências.

Pensar/agir sobre esse processo vivencial como processo pessoal e coletivo, subjetivo e objetivo, local e continental, como vida e trabalho, trouxe-nos uma compreensão metodológica vivencial: a vivência como esse espaço-tempo de congregação objetiva-subjetiva-intersubjetiva.

Como corrobora Fals Borda (2012):

Dicha metodología vivencial – de vida y trabajo productivos – implica un conocimiento serio y confiable cuya mira es la edificación de un poder, o contrapoder, que pertenezca a las clases y grupos pobres, oprimidos y explotados, y a sus organizaciones auténticas (FALS BORDA, 2012, p. 389).

Considerando esse tema, compreender as vivências de educadores populares situados em contextos diferentes, no caso Brasil e Argentina, contribui para repensar a formação de educadores, para as produções epistemológicas, bem como para repensar as didáticas, os currículos e as políticas públicas educacionais na América Latina e Caribe (daqui em diante, ALeC). Dessa forma, esse trabalho nos ajuda a aprender com as reinvenções freirianas dos coletivos de educação popular.

O caminhar/navegar entre as margens da educação popular foi feito de encontros, aprendizados distintos, gramáticas diferentes, simbologias peculiares, costumes singulares e histórias diversas, feito com mulheres e homens

“sentipensantes” (FALS BORDA, 2012), que estão mergulhados no rio da educação popular, congregando diversos afluentes políticos, gnosiológicos e subjetivos que vão muito além do Rio de La Plata ou da Baía do Guajará. Localizar-se na margem produz uma série de possibilidades potencialmente ativistas, como mergulhar no rio, navegá-lo, observá-lo ou distanciar-se dele, fugir do rio, acolher-se na terra, afastar-se e seguir a estrada.

Sentipensar desde as margens, buscando olhares/miradas que articulem os diferentes afluentes dos rios da educação popular como Paulo Freire (2008, p. 87) declarou ser fundamental, e até óbvio: “o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental”. Nas próximas páginas, o intuito é descrever e dialogar sobre algumas vivências que podem nos ajudar a entender os fluxos em que se situam educadoras(es) – educandas(os) populares brasileiras(os) e argentinas(os) e as reinvenções do pensamento freiriano em suas experiências.

Em virtude dos limites do artigo, os debates estão centrados na ressignificação da universidade e na sua relação com outros territórios educativos no caso brasileiros e a construção dos Bachilleratos Populares (daqui em diante, BP's) ou também denominados como escolas populares. A partir das reflexões elaboradas pelos(as) sujeitos(as), os dilemas apresentados, os aprendizados será é possível obter um panorama da presença do pensamento freiriano e compreender as recriações epistemológicas e as inovações pedagógicas constituídas por esses educadores e educadoras populares.

## **O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP): territórios educativos em diálogo**

Belém é uma cidade forjada nas florestas e nos rios, cidade que congrega sujeitos dos rios, das florestas e das periferias urbanas. Nesse cenário político, social, geográfico e educativo, as vivências políticas e pedagógicas do NEP insurgem. O grupo surgiu inicialmente com o PROALTO (Programa de Alfabetização de Alfabetização de Jovens e Adultos), em 1995, projeto vinculado à Universidade do Estado do Pará, e tornou-se núcleo de ensino, pesquisa, extensão e formação no ano de 2002.

Para o NEP formação pedagógica compre que os(as):

educadores populares tem por base a pesquisa e a práxis (reflexão-ação) como princípios educacionais que permitem a produção de textos contendo narrativas críticas das pesquisas e práticas educacionais realizadas, que contribuem para o pensar sobre a prática para transformá-la, bem como para o aprofundamento teórico-metodológico da educação de Paulo Freire (OLIVEIRA; MOTA NETO; SANTOS, 2018, p. 7).

As atividades educativas do NEP são arquitetadas a partir de práticas educativas cotidianas e sistematizadas em círculos de cultura, cadernos pedagógicos, livros, *e-books*, oficinas, materiais audiovisuais, entre outras produções. As práticas educativas são organizadas em Grupos de Estudos e Trabalhos (GETs) e, no, momento são 08 (oito) os grupos existentes: a) GET em Ambientes Hospitalares; b) GET em Unidade de Acolhimento de Idosos; c) GET em Escolas Públicas: Filosofia com Crianças; d) GET de Educação Matemática; e) GET com Estudantes Quilombolas; f) GET Educação Inclusiva; g) GET de Formação de Professores; h) GET em Educação Ribeirinha – Grupo Pará Leitura.

Os GETs são formados e reformulados ao longo dos anos, de maneira que grupos são extintos ou expandidos de acordo com as demandas sociais, com o engajamento dos(as) educadores(as) e com as diferentes situações-problemas que possam surgir. O NEP constrói territórios educativos populares que estão inicialmente centralizados na Universidade do Estado do Pará (CCSE/UEPA). Nesse contexto, o ambiente universitário se consolida como núcleo e reúne uma série de educadores(as) da graduação, professores(as) universitários(as) e professores(as) da educação básica, além de profissionais de instituições governamentais e movimentos sociais e coletivos populares.

O ambiente universitário permite a construção dos encontros, das formações, produções e articulações com a escola pública, os hospitais e instituições governamentais e não governamentais, é no estabelecimento dessas vivências políticas e pedagógicas desde as margens que se congrega um conjunto potente e diversos de categorias temáticas.

Essa mobilização congrega diversos sujeitos(as), territórios, saberes e coletivos na construção de uma unidade na diversidade:

[...] a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (FREIRE, 1992, p. 79-80).

A atuação do NEP ocorre fora da universidade ao mesmo tempo que a universidade se apresenta enquanto *locus* de mediação dessas vivências, nas idas e vindas, nos encontros na universidade e nos diversos territórios socioeducativos que forjam confluências teóricas, afetivas, éticas, políticas, dentre outros aspectos.

O núcleo de educação popular é um exercício de problematização das estruturas epistemológica/ontológica a modernidade/colonialidade do sistema-mundo que estão enraizadas na universidade. Ao mesmo tempo, o coletivo busca criar fissuras epistêmicas/ontológicas.

Conforme destaca a Educadora Amazonas:

O NEP é um núcleo universitário cheio de nuances, tem as extensões e pesquisas, tem a especialização, tem a Cátedra Paulo Freire da Amazônia, ele é muito grande e... Se não me engano é um dos grupos mais antigos da UEPA/CCSE [...] Ele é um grupo muito respeitado enquanto grupo de pesquisa. Em comparação as outras experiências em educação popular, o NEP tem muita produção [...] a educação popular entra nesse campo como resistências no campo teórico é muito forte [...] ele é um núcleo né, não é só um grupo de pesquisa, ele tem um bom espaço na universidade... Isso gera em alguns momentos certos conflitos institucionais, porém o NEP ele tem uma força social muito grande [...] tem força e expressão muito grande na universidade e na sociedade (Entrevista com Educadora Amazonas, 2020).

O NEP tem um projeto ético-político que colide em determinados momentos com outros setores da universidade e com a estrutura universitária ainda balizada pela colonialidade do saber. Contudo, as práticas educativas do NEP ocorrem em territórios socioeducativos fora da universidade (como mencionado anteriormente), com diferentes sujeitos(as) e profissionais, fazendo com que esses territórios socioeducativos produzam outras lógicas e sensibilidades que busquem se descolar da modernidade/colonialidade.

Os educadores e as educadoras populares estão na fronteira entre um projeto epistêmico engessado, eurocentrado e assimétrico de produção e de circulação de conhecimentos e outro projeto popular de universidade e pluriversidade do conhecimento. Essa fronteira provoca indagações acerca das hierarquias universitárias, acerca da lógica cartesiana e teórica de formação de educadores(as) e acerca das disputas políticas acadêmicas (WALSH, 2007a; MALDONADO TORRES, 2007; SOUZA, 2017).

Esse projeto popular de educação, universidade e escola provoca uma série de deslocamentos epistêmicos, ontológicos e políticos. Esses deslocamentos provocam desconfortos e desafios ao mesmo tempo em que produzem “micro transformações”, ou seja, transformações promovidas nos encontros diários dos(as) educadores(as) com os(as) educandos(as); encontros com a finalidade de construir pedagogias populares e descolonizadas.

Para uma pedagogia freiriana, o primeiro movimento é uma ação dialógica que parta da realidade. Nos encontros fundamentados na filosofia educacional freiriana, exige-se dos(as) sujeitos(as) uma postura pedagógica que

parta do enraizamento das vidas dos educadores(as)/educandos(as). Dessa forma, as atividades pedagógicas se iniciam a partir do cotidiano e do diálogo.

Como compartilha a Educadora Amazonas:

gosto mais quando a gente consegue puxar um contexto, uma discussão a partir daquilo que é apresentado, a partir daquilo que a gente pode observar das nossas vivências e das vivências deles [as] [educandos (as)]. Trazer essas questões das vivências é melhor do que trazer esses “hiperconceitos” [acadêmicos]. Os conceitos ficam muito claros na cabeça deles [se referindo aos acadêmicos], ou outros conceitos que conhecemos bem [educadores (as)]. Acho que no campo da educação popular isso distancia muito da realidade, a gente não consegue conversar direito (Entrevista com Educadora Amazonas, 2020).

É a partir do vivenciar e das múltiplas experiências dialogadas que emerge a educação popular libertadora, que se desenvolve adotando como ponto de partida a problematização e a conjugação dos saberes das experiências – feito a partir do qual as pedagogias dos oprimidos vão sendo erguidas e compartilhadas.

Em virtude desse princípio freiriano, a Educadora Amazonas problematiza e alerta para as transmissões de “hiperconceitos”, isto é, a instituição de relações educativas bancárias. A educadora enfatiza que, apesar da boa intencionalidade de muitos(as) educadores(as), a falta de reflexão/ação e a ausência de uma escuta pedagógica pode levar à reprodução de posturas educativas descontextualizadas com linguagens herméticas, condutas que resultam na colonização cognitiva do Outro/da Outra.

Essa conduta política-pedagógica abstrata e distante está carregada pela colonialidade do saber e, por mais que sua intencionalidade seja crítica, seu efeito é nocivo, pois a prática educativa se transforma em uma prática antidialógica que propaga um conhecimento alicerçado na visão moderna/colonial de mundo, o que quer dizer que ela promove a colonização cognitiva e ontológica (LANDER, 2005; DUSSEL, 1994, 2005; MALDONADO TORRES, 2007, 2016).

A dialogicidade obriga o(a) educador(a) a se despir da pretensão arrogante de “ser dono da verdade”, uma vez que dialogar é reconhecer o/a Outro/Outra, e romper com toda a forma de hierarquização moderna/colonial. Afinal, dialogar é construir um conjunto de circularidades pedagógicas e epistemológicas.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens [e as mulheres], como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2016, p. 148).

Como pontua a Educadora Amazonas, esse alerta não significa que educandos e educandas populares são incapazes de abstrair conceitos e teorias elaborados no ambiente acadêmico. A preocupação com a subalternização epistêmica do outro não é a defesa de um elitismo cognitivo que rotula e hierarquiza pessoas e racionalidades, de forma que a EP não defende o anti-intelectualismo e o anticientificismo.

A defesa da Educadora Amazonas é a defesa de um legado epistêmico/ontológico e político de construção do conhecimento, da mobilização popular e da ação coletiva, *i. e.*, um legado latino-americano e caribenho que também é freiriano. É a defesa da teorização desde as vivências cotidianas, elaboração teórico-metodológica que emerge da *práxis* dos sujeitos e sujeitas desde suas realidades.

Esse legado também é explicitado pela Educadora Araguaia quando relembra do seu primeiro contato com a EP:

Paulo Freire? Nunca ouvi falar! Pedagogia do Oprimido o que é isso? [...] Fui levada pela curiosidade né, a curiosidade que o Paulo Freire tanto fala, lembro que levantei a mão e perguntei [durante um evento de apresentação do NEP e de suas atividades], pode participar agora? Aí ele [coordenador pedagógico do NEP] até riu... aí fui para a reunião. Tive o primeiro contato com a educação popular, e foi quando a universidade virou do avesso, até então eu pensava na universidade, a partir das bibliotecas, dos professores catedráticos e inacessíveis, como uma torre de marfim, onde somente os melhores poderiam participar e frequentar. Eu vi então o outro lado, era a perspectiva, muito mais de universidade, era a “pluriuniversidade” que começou a me apresentar uma realidade, múltipla, de grupos diversos (Entrevista com Educadora Araguaia em 2020).

A vitalidade da concepção freiriana de educador e educadora popular libertadora e do legado das pedagogias de Paulo Freire provocou diversas mudanças nos(as) educadores(as) e em suas formas de interpretar o mundo. Essas mudanças inicialmente foram sutis, tal como perceber que a educação e a universidade não se limitam ao acervo da biblioteca, aos títulos acadêmicos e às posições de prestígio, por exemplo, já que uma universidade popular é feita com os(as) sujeitos(as) populares. O modo de vida produzido pelas vivências em EP vai sendo incorporado nas condutas dos(as) educadores(as) e vai, gradativamente, redesenhando suas formas de estar no e com o mundo.

São essas alterações intersubjetivas provocadas por uma prática educativa freiriana e ressignificada com os(as) educandos(as) e seus contextos que *a priori* podem ser compreendidas como ações pequenas e sem efeitos na estrutura geral do espaço socioeducativo ou da sociedade. São, todavia, posturas e diálogos que geram “micro revoluções” e que possibilitam “ser mais”.

Nas palavras do Educador Japurá, o significado de “ser educador popular freiriano” é:

Quando falo que “nós somos educadores populares”, nós falamos que nós somos educadores populares freirianos, e que obviamente é uma perspectiva-outra de educação popular. E a gente sempre fala muito isso, e o NEP, ele consegue assimilar essa proposta de educação popular, porque a gente sempre acreditou que como a educação ela é transformação, ela é práxis, ela é gnosiológica, porque a gente está ali para aprender, a gente quer saber, a gente que entender essa realidade, mas numa perspectiva dialética, a gente sempre toma isso como base pra gente, ser agente transformador dessa realidade (Entrevista com Educador Japurá, 2020).

O Educador Japurá acentua o aspecto transformador, dialético e gnosiológico da EP. Ser educador/educadora popular é compreender o caráter dialético da educação e a construção cotidiana de uma educação-outra, uma educação dialógica vinculada aos territórios populares, uma educação que é contra a concepção educativa imposta pela modernidade/colonialidade.

Como escreveu Paulo Freire:

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 2016, p. 167-168).

Como já foi apontado nos relatos acima, o cotidiano é um terreno cheio de tensões, fragilidades e retrocessos, ao mesmo tempo em que é também o lugar de congregação, afetos, fortalecimento e avanços. É movimento que rompe com a dualidade da modernidade/colonialidade, não podendo ser reduzido ao “ser ou não ser”. A educação é, portanto, estar sendo, educação é! Não é! E continua sendo! É constituído com os sujeitos(as) populares.

O ser educador(a) popular demanda conquista, mas não conquista no sentido moderno/colonial da acepção, isto é, o domínio violento e a imposição ontológica/epistêmica da colonialidade sobre o Outro e a Outra.

O diálogo é o espaço-tempo em que se encontram os/as “sujeitos [as] pronunciantes”, momento em que partilham suas palavras, evocam seus verbos, reinventam substantivos, criam adjetivos e vão escrevendo mundos, os/as “sujeitos [as] pronunciantes” são mediados/as pelo mundo, imersos/as na

sua cotidianidade intercontinental, vão se fazendo como homens, mulheres, crianças, idosos/as e, sobretudo, como seres humanos, pois, ao dizer sua palavra, possibilitam a “ser mais”, “ser mais com o/a Outro/Outra”, “ser no/ com o mundo”.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2016, p. 135).

O diálogo, além de se constituir enquanto o momento de encontro, é ato, é momento de *práxis*, é ato de amor e ato de criação político-pedagógica. O encontro entre sujeitos(as) exige abertura ao(à) Outro/Outra e a diferença e demanda confiança no/a Outro/Outra, além do respeito ao direito desse(a) dizer a sua palavra.

A ação dialógica requer a criação cotidiana de condições éticas, políticas e epistêmicas de respeito às alteridades das(os) sujeitas(os) e de suas territorialidades, das comunidades e de sua cultura. É preciso, não como prescrição, mas enquanto compromisso, reinventar ao lado de todos(as) os(as) envolvidos(as) na caminhada investigativa. A imersão dialógica é composta por amorosidade, corporeidade e compromisso ético, filosófico e político. Além disso, não se pode perder a perspectiva de que as subjetividades são atravessadas pelos marcadores de gênero, raça e classe social, atravessadas por intencionalidades e visões de mundo.

Conquistar a confiança dos(as) educandos(as) não se configura em um roubo das alteridades. Ao contrário, demanda abertura e disposição subjetiva e condições objetivas para desestabilizar as tradicionais hierarquias da modernidade/colonialidade, tal como as estabelecidas pela educação moderna/colonial entre professor(a) – aluno(a).

Confiar é buscar horizontalidade nas relações, sem anular as singularidades de cada sujeito(a) e é também compreender a situação econômica, cognitiva e afetiva de cada um(a). Evidentemente, essas noções ético-pedagógicas são desenvolvidas ao longo do tempo, realização que se dá durante as vivências no território educativo popular. Essa sensibilidade ajuda a encontrar caminhos e estratégias, mas não oferece respostas e soluções prontas, pois é na experimentação coletiva que se compreende e se intervém nos problemas éticos, políticos e pedagógicos. No depoimento da Educadora Amazonas, essa sensibilidade fica evidente: “é muito difícil, será se vou conseguir falar sem chorar, a educação popular é uma educação muito emotiva, porque nós fazemos vínculos absurdos com os alunos” (Entrevista com Educadora Amazonas, 2020).

O ato de escutar não se reduz a um modo passivo e harmonioso de estar com o Outro/a Outra, a ação de escuta é uma disposição ética, política e uma orientação metodológica. Ainda conforme o relato da Educadora Amazonas sobre os desafios do “tudo pode acontecer”.

Como afirmam os autores:

Esse clima de “tudo pode acontecer” não se tratava de licenciosidade, mas de abertura à imprevisibilidade do mundo, flexibilidade, compreensão e atenção a particularidades dos encontros educativos. [...] Observar essas situações-problemas e os comportamentos dos sujeitos populares auxilia nos processos de elaboração das atividades 231 pedagógicas, uma vez que as situações vivenciadas pelos (as) educadores (as) populares são imprevisíveis (OLIVEIRA; COSTA; BARBOSA, 2011, p. 62).

As ações pedagógicas do coletivo de educadores(as) populares perpassam negociações constantes, sendo preciso escutar a comunidade escolar e, como no caso relatado, compreender as motivações que levaram a direção escolar a ceder os espaços ocupados pelo NEP para instituições privadas.

Nas relações fecundadas nos territórios educativos populares, há jogos de poder e verdades que são promovidos e enfrentados diariamente pelos(as) educadores(as) populares. Questões referentes à organização da escola, aos tempos de aprender, aos espaços físicos ocupados, às normas de conduta do espaço e à estrutura curricular seguida são permeadas por matrizes da modernidade/colonialidade e se manifestam de diferentes maneiras (ARROYO, 2012; FREIRE, 2013; OLIVEIRA, 2015).

Esses educadores e educadoras estão circunscritos em um espaço físico como a escola popular, a universidade pública, o hospital ou centro comunitário. São coletivos que pertencem a um bairro, uma cidade, um Estado, um país e um continente. São espaços que vão ganhando demarcações, identidades, memórias, corporeidades e são permeados por relações de poder etc. Os processos educativos também instituem territorialidades a partir das tessituras pedagógicas do cotidiano, dos entrelaçamentos dos saberes, das subjetividades e dos afetos. Os(as) sujeitos(as) produzem conhecimentos, memórias e lutas e constantemente reelaboram sentidos, atribuindo novos significados aos vínculos geográficos, sociais e territoriais (ZIBECHI, 2007; ARROYO, 2013).

### **Cooperativa de Educadores e Investigadores Popular – Histórica (CEIP-H): por uma escola pública e popular**

Os Bachilleratos Populares são movimentos de educação popular que nasceram da ebulição histórica das lutas sociais do povo argentino e da

organização dos movimentos sociais argentinos. Sua criação foi inspirada na tradição crítica da pedagogia, da sociologia, da filosofia e da política latino-americana e caribenha em diálogo com as epistemologias críticas do mundo.

No início do século XXI, a Argentina enfrentava convulsões econômicas, políticas e sociais. As manifestações que resultaram no “Argentinazo” (em 19 e 20 de dezembro de 2001) foram um conjunto de protestos e insatisfações geradas pela histórica aplicação de políticas neoliberais que promoveram austeridade econômica, a suspensão de direitos e a degradação dos modos de vida de trabalhadores e trabalhadoras. Os *Bachilleratos Populares* eclodiram durante essas convulsões e foram se organizando e intensificando seus projetos políticos-educativos durante (e posteriormente) as manifestações de 2001 (PÉREZ; PEREYRA, 2013; ALMEYRA; GUILLERMO, 2005).

De acordo com o Educador Paraná, as políticas predatórias neoliberais levaram à precarização da vida do povo argentino, à desestabilização do mundo do trabalho, à fragilidade da saúde pública e à debilidade da seguridade social, assim como ao desmantelamento do sistema público educativo. Essas medidas geraram o aumento da exclusão dos(as) sujeitos(as) populares e do aprofundamento da desigualdade social no país e, como consequência, muitas pessoas jovens, adultas e idosas ficaram à margem das políticas públicas educacionais.

Foi essa marginalização que motivou, de maneira conjunta, os movimentos sociais (especificamente o movimento de fábricas recuperadas) e diversos educadores(as) populares a articularem alguns projetos de alfabetização de pessoas jovens e adultas nas zonas mais empobrecidas da região metropolitana de Buenos Aires.

Como enfatiza o Educador Paraná:

Nosotros como bachillerato popular surgimos en el 2004 a partir de varias experiencias que se van a ir sumando y se van a ir amalgamando, que son experiencias que se venían dando en zona Norte en tanto experiencias educativas con educación de jóvenes y adultos, con a círculos de estudios en la Universidad de Buenos Aires con respecto a la educación popular y a la educación de adultos. Con trayectorias que venían haciendo los compañeros y experiencias que venían haciendo las compañeras y compañeros en diferentes establecimientos educativos. Y lo que nosotros veíamos era que un montón de jóvenes que el Estado estaba expulsando del sistema educativo, quedaban por fuera de él y que el Estado no tenía respuesta desde la educación para que esos millones de jóvenes vuelvan a, digamos, seguir estudiando dentro del sistema educativo. Entonces, por un lado, partíamos de esto, que el Estado no tiene una política pública acorde, pero por otro lado también decíamos que la educación era fundamental para empezar a transformar esta realidad (Entrevista com Educador Paraná, 2018).

Como se depreende do que foi acima exposto, o recente movimento de educação popular argentino (primeira década do século XXI) nasceu de algumas confluências fundamentais. Em primeiro lugar, da demanda por uma educação crítica e dialógica por parte dos movimentos populares. Em segundo lugar, a ausência e/ou ineficiência do Estado em acolher a todas(os) no sistema educativo e, em terceiro lugar, de uma política neoliberal de exploração da força de trabalho e de marginalização das alteridades populares. Evidentemente, embora possa haver outras razões, entende-se, nesse trabalho, esses três eixos como centrais (GARCÍA, 2016).

Essa foi a conjuntura que, segundo alguns/algumas intérpretes, possibilitou as condições subjetivas e objetivas da formação e ampliação dos Bachilleratos Populares. Nesse sentido, as ações desses coletivos constroem possibilidades históricas a partir dos BP's.

Como elucidada Paulo Freire (1993):

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano (FREIRE, 1993, p. 35-36).

O direito à educação crítica, descolonizadora e humanizadora, assim como o direito à educação pública e gratuita, são bandeiras de lutas históricas da/na ALec e são tarefas que demandam pedagogias colaborativas que possibilitem compreender o que é possível de ser construindo, desconstruindo e recriado nesse tempo presente.

Os BPs emergem da reivindicação popular que questiona a ausência do Estado para garantir direitos fundamentais, como o acesso à educação, por exemplo, e problematiza as assimetrias de poder/saber engendradas pela colonialidade, imperantes no sistema-mundo.

A organização do trabalho pedagógico popular possibilita aos(às) educandos(as) e educadores(as) dos BP's transformações que impactam nas percepções sobre o modelo vigente de escola moderna/colonial.

O trabalho pedagógico dos BPs nasce como uma práxis alternativa, conforme o texto de Rodríguez (2013): [...] se considera alternativo a discursos o experiencias que tienen capacidad deconstructiva del discurso establecido a partir de un acto afirmativo, de una propuesta y no solo de una crítica que puede dejarnos sin opción en el plano de la praxis, en el marco de la coyuntura. Sus propiedades no pueden ser atribuibles a priori, con anterioridad

al momento de su especificación, es decir de su ubicación en coordenadas temporo-espaciales. Es un concepto ordenador en la medida en contribuye a delimitar campos de observación (RODRÍGUEZ, 2013, p. 28).

As experiências alternativas inicialmente se articulavam de maneira isolada por coletivos de educadores(as) que pertenciam à determinada fábrica recuperada ou cooperativa de trabalhadores(as) e atuavam como militantes de alguma organização política ou pertenciam a algum projeto de extensão universitária. Essas vivências foram demonstrando “possibilidades-outras” de aprender/ensinar, possibilidades-outras de construção política, ética e pedagógica e possibilidades-outras que trazem incontáveis desafios e exigem riscos políticos e demandam inventividade contínua.

Como se pode observar nas palavras do Educador Uruguai:

Cómo hacíamos para invitar a estos compañeros y compañeras a un espacio donde no solamente no tenía la estructura de una escuela tradicional, sino que era una fábrica, cuando todas estas generaciones de los más jóvenes jamás habían visto una fábrica, porque el noventa las destruyó. Entonces era invitarlos a un espacio que no era escuela, que era algo que históricamente se llamaba “fábrica”, y que ahora tenía otro sentido (Entrevista com Educador Uruguai, 2018).

A fábrica que não é mais fábrica e a escola que não é mais escola agora são uma junção dessas instituições sociais, assim como uma disjunção criativa desses lugares. Ela é também uma construção analética, uma vez que, redefinida desde os(as) sujeitos(as) populares, essas organizações são (re) instituídas como “nenhuma e nem outra”, tornando-se uma “instituição-outra” que emerge da ocupação e do entrelaçamento desses(as) sujeitos(as) populares com esse antigo lugar e essas antigas instituições.

O BP é um “território de fronteira” composto por essas duas instituições, ora nomeadas como tradicionais, ora nomeadas como modernas: instituições (a fábrica e a escola) que entram em processo de mutação ética, política, pedagógica e territorial.

Essas duas instituições são constitutivas do sistema-mundo moderno/colonial e produzem sobre os(as) sujeitos(as) mecanismos de controle do saber, do trabalho, dos corpos e das subjetividades. Isso significa que são edificações de produção, transmissão e perpetuação de concepções forjadas pelas matrizes de poder-saber da modernidade/colonialidade.

Os(as) educadores(as) populares tiveram que repensar e recriar as concepções sobre educação e sobre os fundamentos metodológicos e teóricos, além de rearticular os objetivos e as direções dessas instituições e reconstruir, a partir do diálogo, novas mentalidades.

De acordo com a pedagogia freiriana, esse processo de constituição de “mentalidades-outras” só se torna possível em razão da inconclusão humana. Oliveira (2003) aponta que Freire compreende homens e mulheres como seres

[...] inconclusos, inacabados e incompletos, que por perceberem “que não sabem tudo”, buscam o saber, o conhecimento e o aprimoramento enquanto ser humano. O ser humano, também, é visto como ser de relações (reflexivo, conseqüente, transcendental e temporal), cuja relação dialética homem-mundo, possibilita a sua característica existencial de sujeito do conhecimento, da história e da cultura. É um sujeito concreto, que existe no mundo e com o mundo, enquanto corpo consciente, cuja consciência é intencionada para fora de si, para um mundo que não é mero objeto de contemplação, mas tem a marca de sua ação. O ser humano nesta relação homem-mundo é concebido como ser de práxis (reflexão-ação) (OLIVEIRA, 2003, p. 128).

Essa capacidade de desconstruir mentalidades acabou transformando as fábricas recuperadas em cooperativas, associações e organizações coletivas dos(as) trabalhadores(as), produzindo mudanças que entraram em conflito com as “mentalidades privadas” e que demandaram dos(as) educadores(as) e educandos(as) sociabilidades para se desvencilhar das subjetividades modernas/coloniais/neoliberais.

Essas mudanças foram realizadas a partir dos sujeitos da educação popular, constituídos por diferentes pessoas e com distintos objetivos como: trabalhadores(as) e ativistas que buscam os BP’s para aprender a ler e a escrever, para conseguir qualificação para realizar cursos técnicos ou superiores, para a obtenção de certificação para alcançar melhoria salarial ou simplesmente pelo desejo de aprender, compartilhar experiências ou melhorar sua atuação política e científica na luta social.

Diversas pessoas, sejam elas jovens, adultas e idosas, foram sistematicamente expulsas do sistema escolar e rotuladas como “incompetentes”, “fracassadas” ou “velhas demais”, “problemáticas demais”, “trabalhadoras demais” acabaram sendo invisibilizadas demais! Esses muitos sujeitos e sujeitas carregam esses rótulos e marcadores raciais, de gênero e de classe que objetivam decretar a inexistência da sua alteridade (ARROYO, 2012; GONÇALVES; GONÇALVES; SILVA, 2000).

São escolas feitas e refeitas com a comunidade e o seu território, ou seja, uma escola popular é gerida pelos sujeitos e sujeitas populares e são escolas que estão envolvidas com as problemáticas, os desafios e os aprendizados do bairro, por se tratar de uma escola engajada com a transformação social e com a promoção de afetos, alteridades e vivências descolonizadoras.

### A escola popular, no sentido freiriano:

É a que, em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também. É a que entende a escola como um centro aberto à comunidade e não como um espaço fechado, trancado a sete chaves, objeto de possessivismo da diretora ou do diretor, que gostariam de ter sua escola virgem da presença ameaçadora de estranhos. É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática (FREIRE, 2001, p. 49).

Nos interstícios da modernidade/colonialidade são forjadas outras semânticas e formas de conviver, trabalhar e aprender. Os BPs são territórios que fomentam a reinvenção educativa, a reorganização política e a recriação intersubjetiva de ontologias-outras, além da criação de uma escola popular no melhor sentido freiriano.

Os BPs, fundados na pedagogia freiriana, objetivam a ruptura contínua dos modelos modernos coloniais, como elucidada a fala do educador popular:

Es decir, te rompía el esquema de lo que histórica y mundialmente fue una fábrica. Te rompía todo el esquema: de fábrica, de escuela, de sujeto, de todo. Era desarmar, es eso, era desarmar la concepción hasta de trabajo en término de empleador-empleado, era desarmar la cuestión de escuela en término de profesor, director, estudiante, era desarmar la idea de... hasta de barrio. Hasta de barrio. Había que desarmar de barrio en término que ya dentro de la fábrica se construía un nuevo barrio, ¿se entiende? Dentro de la fábrica era un nuevo barrio que se estaba constituyendo. Y eso resultó interesante y complejo en el buen sentido a la vez, ¿no? (Entrevista com Educador Uruguai, 2018).

Como problematizou o Educador Uruguai, foi necessário romper com os esquemas historicamente instituídos. Logo, diversas indagações foram feitas a partir dessas novas configurações pedagógicas e políticas. Questionamentos das seguintes ordens: como articular, nas escolas populares, as percepções sobre a organização política, o processo de ensino-aprendizagem e a visão econômica do mundo? Como desmanchar ações educativas elaboradas desde uma noção de Estado Nação moderno/colonial/capitalista? Como produzir territórios educativos populares que não estejam alinhados com o “*ethos* moderno/colonial/capitalista/racista/patriarcal”?

Não é possível haver uma *práxis* pedagógica-política “pura”, pois não existe uma “essência” decolonial ou um “antídoto” contra as teias das matrizes de poder-saber da modernidade/colonialidade. Contudo, é possível construir

rupturas e caminhos que conduzam à descolonização do saber, do ser e do poder (QUIJANO, 2007; CURIEL, 2007, LANDER, 2005; SEGATO, 2012; DUSSEL, 2005).

O Educador Purus destaca a importância do trabalho cooperativo para a integração do BP ao território em que está inserido e para unir as diferentes associações, trabalhadores(as), militantes, funcionários(as) públicos, professores(as) e estudantes da escola:

Es importante, es fundamental diría yo. Porque en la medida que nosotros tenemos una población, como cualquier colegio, donde hay problemas de índole de violencia, adicciones, género, acoso. Y bueno, esos problemas nosotros como bachillerato, como escuela, no los podemos resolver. Como docentes no podemos resolver, no somos psicólogos, trabajadores sociales. Entonces es importante que existan estos lugares donde uno puede ir y decir “miren acá tenemos el caso de este chico, por favor”. Y son gratis y son públicos, ¿eh? Y bueno, es para nosotros muy importante articular con un centro de salud, con un centro de salud mental, con un centro cultural, eh... Creo que la articulación es esencial a las organizaciones sociales. Creo que la organización social, cualquiera sea, sin articulaciones, va a su muerte. No la veo sola a la organización social, creo que la esencia de la organización social, una de sus esencias es la articulación y la relación con otras (Entrevista com Educador Purus, 2018).

As organizações sociais optam por não agir de maneira isolada e produzirem articulações com a comunidade do bairro e isso se manifesta quando um(a) estudante é atendido(a) pelo centro de saúde ou quando o centro de saúde comunica para algum(a) paciente que há vagas na escola ou oficinas gratuitas abertas ao público, quando o centro cultural elabora oficinas, festivais e projetos com as escolas e instituições de trabalho social e cultura popular do bairro ou quando todas essas organizações realizam eventos conjuntos nos quais cada uma contribui da melhor maneira e com os recursos.

Esse movimento dos BP's relembra o debate levantado por Paulo Freire (1992) no final do século XX sobre a necessidade da comunhão pedagógica e da política das minorias, dos movimentos sociais, das organizações sindicais e partidárias do setor progressista.

Unidade na diversidade, essa que cria vínculos com as organizações populares, entidades governamentais e não governamentais, associações comunitárias, coletivos de juventude, coletivos feministas, entre outros. A unidade promove momentos de conversas com esses movimentos, com a vizinhança e as pessoas que por ali transitam no dia a dia.

É preciso também entender que essa unidade não é pacífica, uma vez tratar-se de uma mobilização processual que demanda negociação política

e acordo programático, mobilização que prioriza determinada estratégia e seleciona táticas comuns, entre outras medidas pontuais pela unidade política e pedagógica (DUSSEL, 2006; FREIRE, 2001, 1992; FALS BORDA, 2008).

Na atualidade, as mobilizações dos afetos e das ações coletivas são direcionadas para fortalecer as lutas pelo reconhecimento de outros BPs, pela ampliação no número de escolas, pela garantia de direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho para os(as) educadores(as), pela ampliação das bolsas e políticas de assistência estudantil e orçamento para a manutenção dos prédios/estruturas e materiais de consumo das escolas populares. O grande sonho é que esses territórios educativos populares que hoje estão localizados como ilhas espalhadas pela região metropolitana de Buenos Aires, produzindo expressões pedagógicas populares decoloniais, possam um dia deixar de ser arquipélagos educativos do movimento de educação popular e se transformar em Pachamama, o quer dizer que cada esquina, rua, bairro, vila ou favela se torne território educativo popular de sujeitos(as) autônomos(as), críticos(as), amorosos(as), democráticos(as) e dialógicos(as); que sejam territórios populares, plurais e descolonizados

## **Considerações finais**

As vivências desses educadores e educadoras evidenciaram a vitalidade e a presença de Paulo Freire em diferentes práticas educativas semeadas pela América Latina e Caribe. Nesse contexto, seu legado segue pulsante e, mais importante ainda, não se deixa reduzir apenas a ações que buscam confirmar que determinados conceitos desenvolvidos por Freire são válidos, isto é, uma concepção bancária e descontextualizada da sua teoria/ação. Ao contrário, os coletivos de educação popular aqui apresentados demonstraram que há recriação conceitual e metodológica das bases epistêmicas construídas por Freire.

As pedagogias engendradas das vivências dos educadores e educadores popular da CEIP-H e do NEP se constituem como pedagogias problematizadoras, o processo de leitura acerca das construções freirianas são feitas de maneira crítica e se compreende os limites presentes nas elaborações de Freire.

Existe um movimento de articular a pedagogia decolonial com os escritos freirianos, articular com abordagens mais recentes advindas dos movimentos sociais, autores e autoras do sul global, reflexões/ações que trazem novas problemáticas e que podem ser pensadas em diálogo com a pedagogia freiriana. Sobretudo, há novas construções teóricas e metodológicas desde baixo, desde as margens da educação popular e das redes cotidianas de luta e solidariedade, sempre dialogando com as periferias e oprimidos do mundo.

## REFERÊNCIAS

ALMEYRA, Guillermo. Los movimientos sociales en Argentina – 1990-2005. *Argumentos*, v. 1, n. 48-49, p. 43-68, 2005.

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CURIEL, Ochy. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nômadias*, v. 1, n. 26, p. 92-101, 2007.

DUSSEL, Enrique. *1492: el encubrimiento del outro hacia el origen del “mito de la modernidad”*. La Paz: Plural Editores, 1994.

DUSSEL, Enrique. *20 tesis de política*. México: Siglo XXI, 2006.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América, 1996.

DUSSEL, Enrique. *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

DUSSEL, Enrique. *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca: Sígueme. 1974.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FALS BORDA, Orlando. Metodología (IAP). In: HERRERA FARFÁN, Nicolás Armando; LÓPEZ GUZMÁN, Lorena. *Ciencia, compromiso y cambio social: textos de Orlando Fals Borda*. Buenos Aires: El Colectivo; Lanzas y Letras; Extensión Libros, 2012.

FALS BORDA, Orlando. *Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa)*. [S. l.]: Peripecias, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCÍA, Javier. Bachilleratos populares y Estado: relaciones complejas y dinámicas popular. *Publicar*, a. XIV, 2016.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134-158, 2000.

LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL Ramón (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad*

epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco; Pensar; Siglo del Hombre Editores, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e Estado [on-line]*, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>. Acesso em: 20 set. 2021.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; COSTA, Lúcia Helena Martins da; BARBOSA, Rafael Grigório Reis. Proposta freiriana de comunicação livre. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). *Cadernos de atividades pedagógicas em educação popular: políticas de educação inclusiva em municípios da Amazônia paraense*. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (org.). *Cadernos de atividades pedagógicas em educação popular: pesquisas e narrativas pedagógicas*. Belém: Santa Cruz, 2018.

PÉREZ, Germán J.; PEREYRA, Sebastián. La protesta social entre las crisis de la democracia argentina. *Revista SAAP*, v. 7, n. 2, nov. 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL Ramón (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco; Pensar; Siglo del Hombre Editores, 2007.

RODRÍGUEZ, Lidia Mercedes. La elección categorial: alternativas y educación popular. In: RODRÍGUEZ, Lidia. *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: APPEAL, 2013.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-Cadernos CES*, v. 18, p. 1-5, 2012.

SOUZA, Sullivan Ferreira de. *Colonialidade do saber no ensino de filosofia: um estudo em duas universidades públicas de Belém*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ,

Santiago; GROSGUÉL Ramón (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco; Pensar; Siglo del Hombre Editores, 2007a.

YIN, Robert K. *Estudos de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

- América Latina 18, 26, 166, 208, 212, 225, 228, 229, 230, 231, 246, 249, 265  
Aprendizagem 36, 55, 71, 81, 82, 121, 130, 132, 135, 136, 142, 203, 204, 205, 212, 244, 259, 263  
Aspirações 53, 70, 168, 217  
Assimetrias 30, 32, 35, 37, 43, 45, 151, 241

## B

- bell hooks 16, 20, 76, 79, 80, 83, 85, 87, 89, 91, 92, 103, 104, 106, 112, 115, 117, 118, 125, 126, 179, 180, 186  
Bloco Seu Vizinho 209, 212, 214, 215, 217, 264

## C

- Carnaval 22, 195, 198, 199, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226  
Cena negra 169, 174, 185  
Cinema 18, 21, 102, 165, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 262  
Cinema negro 18, 165, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187  
Cooperativa de Educadores e Investigadores Popular – Histórica 230, 239

## D

- Democrático 17, 75, 78, 89, 103, 191, 215, 246  
Desconcerto 17, 75, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91  
Desconcerto epistêmico 86, 87, 88, 89, 90, 91  
Diálogo 3, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 69, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 96, 97, 103, 109, 113, 116, 117, 125, 130, 132, 133, 137, 138, 151, 172, 177, 189, 194, 197, 203, 207, 210, 213, 220, 222, 223, 226, 229, 230, 232, 235, 236, 237, 238, 240, 242, 246, 257  
Diferença 17, 21, 32, 54, 75, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 105, 143, 216, 233, 238  
Direito 11, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 35, 40, 41, 44, 48, 55, 60, 63, 67, 68, 70, 72, 95, 99, 102, 109, 129, 134, 143, 144, 147, 176, 189, 197, 198, 204, 208, 218, 227, 235, 238, 241

**E**

Educação de Jovens e Adultos 17, 29, 46, 47, 56, 73, 111, 259, 262, 263  
Educação popular 16, 22, 194, 203, 205, 208, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 243, 246, 249, 263, 265  
EJA 13, 20, 29, 30, 32, 34, 37, 38, 40, 43, 45, 46, 53, 59, 62, 73, 111, 112, 115, 116, 259  
Enfrentamento 19, 20, 30, 38, 44, 67, 68, 106, 201, 203, 212, 264  
Ensino superior 18, 20, 51, 53, 55, 59, 69, 71, 72, 73, 75  
Escrevivências 15, 191, 192, 193, 195, 196, 205, 206, 207  
Esperança 3, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 25, 71, 79, 98, 100, 101, 102, 189, 194, 248  
Estudante 30, 32, 38, 45, 52, 53, 55, 56, 63, 69, 73, 77, 80, 245  
Ethos 85, 89, 90, 91, 244  
Experiência 12, 13, 17, 19, 21, 22, 24, 30, 31, 41, 42, 43, 46, 47, 53, 58, 60, 66, 67, 70, 72, 75, 76, 77, 79, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 99, 103, 104, 106, 111, 112, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 135, 148, 164, 166, 168, 169, 173, 174, 178, 179, 183, 184, 191, 192, 193, 195, 197, 198, 202, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 231, 232, 234, 235, 242, 243, 259, 260, 262, 263, 264

**F**

Favela 22, 209, 210, 214, 217, 219, 221, 223, 224, 246  
Feminismo negro 16, 112, 117, 124, 202, 259, 262

**G**

Gênero 15, 21, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 62, 63, 96, 97, 99, 104, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 117, 118, 122, 124, 125, 127, 177, 178, 185, 195, 200, 201, 202, 206, 209, 212, 215, 216, 220, 223, 238, 243, 249, 259, 261

**I**

Indignação 3, 7, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 27, 105, 167, 208  
Inédito-viável 101, 103, 104

**J**

Jovem 13, 14, 17, 20, 21, 22, 23, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 73, 111, 112, 113,

114, 115, 116, 117, 119, 130, 131, 143, 144, 162, 172, 195, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 227, 228, 232, 240, 243, 259, 260, 261, 262, 263

Justa ira 11, 20, 27

## **K**

Kilombo manzo 16, 83, 86, 130, 131, 135, 137, 138, 139, 140, 143

## **L**

Lugar de fala 133, 134, 142, 147, 149, 163

## **M**

Mãe 30, 33, 36, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 49, 64, 65, 79, 131, 132, 150, 157

Margens 16, 22, 86, 230, 231, 232, 233, 246

Masculinidades negras 17, 21, 111, 112, 117, 119, 121, 125

Mulher 12, 13, 14, 17, 20, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 63, 64, 68, 79, 80, 86, 88, 92, 95, 96, 97, 112, 113, 117, 118, 119, 125, 134, 147, 148, 149, 157, 158, 161, 162, 163, 165, 176, 177, 178, 179, 182, 185, 187, 188, 189, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 215, 219, 220, 224, 231, 235, 238, 243, 260, 264

## **N**

Nova pedagogia 17, 111, 119, 120, 121, 123

Núcleo de Educação Popular Paulo Freire 229, 230, 232

## **O**

Ocupação insurgente 212, 213

## **P**

Paulo Freire 7, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 26, 27, 51, 62, 68, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 87, 89, 91, 92, 96, 97, 98, 100, 101, 105, 106, 107, 109, 116, 120, 125, 189, 196, 197, 204, 205, 208, 212, 220, 221, 223, 226, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 243, 244, 245, 246, 248, 263

Pedagogia 7, 12, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 27, 60, 62, 71, 75, 79, 92, 105, 106, 109, 111, 112, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 189, 208, 226, 229, 234, 236, 240, 243, 244, 246, 248, 257, 259, 262, 263, 265

Pedagogia do oprimido 12, 17, 21, 71, 79, 106, 109, 120, 125, 208, 226, 236, 248

Pergunta 7, 58, 75, 77, 78, 81, 82, 84, 86, 87, 91, 92, 96, 116, 148, 150, 154

Poder 12, 14, 30, 32, 33, 34, 35, 43, 44, 45, 46, 48, 68, 98, 102, 113, 118, 120, 122, 134, 142, 143, 149, 157, 179, 180, 181, 192, 200, 212, 213, 214, 221, 222, 228, 231, 239, 241, 242, 244, 245, 249

Políticas emancipatórias 18, 191

## Q

Quilombo 13, 15, 16, 17, 21, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 142, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 160, 162, 163, 165, 167, 168, 174, 186

## R

Resistência 11, 14, 18, 21, 99, 105, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 142, 143, 148, 151, 155, 156, 165, 184, 199, 202, 204, 205, 206, 211, 213, 214, 216, 217, 228

Resistências insurgentes 17, 191, 208

## S

Saberes exuzíacos 117

segundaPRETA 14, 21, 165, 173, 174, 184, 185, 186, 259

Situação-limite 18, 95, 96, 97, 98, 104

Sociedade 11, 12, 17, 20, 21, 23, 24, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 52, 53, 68, 72, 73, 92, 95, 99, 100, 120, 127, 130, 133, 134, 143, 153, 154, 163, 167, 168, 181, 184, 195, 196, 198, 206, 211, 212, 213, 217, 223, 226, 228, 234, 236, 249, 264

Sujeito 3, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 26, 34, 46, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 65, 66, 67, 69, 72, 79, 98, 100, 101, 103, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 131, 133, 134, 135, 138, 142, 162, 165, 167, 179, 183, 189, 204, 208, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 230, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 246, 247, 260, 261

## T

Teatro 14, 18, 21, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 184, 185, 186, 187, 259

Teatro negro 14, 165, 167, 168, 170, 171, 174, 184, 185, 186, 187

Tempo-espço 51, 53, 65, 69, 201

Territórios 14, 15, 17, 22, 152, 191, 192, 193, 194, 195, 201, 203, 205, 206, 209, 214, 216, 218, 221, 222, 224, 228, 230, 232, 233, 234, 237, 239, 244, 246, 257, 264, 265

Trabalhadora 30, 32, 38, 42

Trabalho 14, 15, 16, 18, 21, 24, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 59, 60, 61, 62, 66, 75, 76, 77, 78, 79, 85, 87, 90, 97, 100, 101, 103, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 129, 130, 132, 133, 135, 151, 157, 158, 162, 174, 176, 182, 195, 197, 205, 206, 217, 229, 230, 231, 240, 241, 242, 245, 246, 261, 262, 263, 265

Trans 13, 14, 15, 18, 20, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 195, 198, 199, 200

Travestis 13, 15, 18, 20, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# SOBRE AS ORGANIZADORAS

## **Bárbara Bruna Moreira Ramalho**

Professora do Departamento de Administração Escolar (DAE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela FaE/UFMG. Realizou estágio de doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC) e intercâmbio institucional de graduação na Universidade do Porto (UP). Pesquisa e publica na área de educação atuando principalmente nos seguintes temas: perspectivas anticoloniais em diálogo com a educação; desigualdades sociais e desigualdades escolares; educação integral (em tempo) integral. Membro do núcleo de ensino, pesquisa e extensão Territórios Educação Integral e Cidadania (TEIA) da FaE/UFMG.

## **Lúcia Helena Alvarez Leite**

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Possui doutorado em Pedagogia pela Universidade de Valência, Espanha (2002) e pós-Doutoramento em Educação pela Universidade de Málaga, Espanha (2010) e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2017). Faz parte do Programa de Pós Graduação da FAE/UFMG, integrando a linha: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas. Pesquisa e publica na área de educação, com ênfase em Educação e Movimentos Sociais, atuando principalmente nos seguintes campos de investigação: educação decolonial, educação indígena e educação integral. Coordena o grupo de pesquisa e extensão: TEIA (Territórios, Educação Integral e cidadania) e é docente do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), ambos da FAE/UFMG.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

## **Ana Carolina Martins Lopes**

Mestranda da Faculdade de Educação-UFGM; Graduada em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de Minas Gerais (2017). Atriz – DRT 10488. Atua nas seguintes áreas: Interpretação, direção teatral, produção, contação de histórias e licenciatura. Áreas de interesse e pesquisa em Educação, Teatro, Relações Raciais e Feminismo Negro. Cofundadora da Cia. de teatro Espaço Preto (2014) e Integrante da equipe da SegundaPRETA. Atualmente professora do curso técnico de Teatro e Coordenadora e professora do curso técnico de Artes Circenses, ambos do Centro Interescola de Cultura, Artes, Linguagens e Tecnologia.

## **Ana Maria R. Gomes**

Possui doutorado em Educação pela Universidade de Bolonha (1996) e pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS/MN-UFRJ) em 2007-2008. Atualmente é professor titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: antropologia e educação, educação indígena, cultura e escolarização, aprendizagem e cultura, ecologia de práticas e cosmológica.

## **Anna Paula Vencato**

Doutora em Antropologia pelo PPGSA/UFRJ, mestre em Antropologia Social pelo PPGAS/UFSC e licenciada em Pedagogia pela FAED/UEDESC. Professora Adjunta da FaE – UFGM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Gênero, sexualidades, socialidades e subjetivações” da FaE/UFGM. Áreas de atuação: gênero, sexualidades, diferenças, direitos sexuais, mídias digitais, etnografia, antropologia urbana e antropologia da educação.

## **Carmem Lúcia Eiterer**

Doutora em Educação pela FE-USP (Área Didática sub área Linguagem e Educação – 2001) com pós-doutorado pela UFBA e pela UFRJ. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFGM). Pesquisadora do NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos desde 2002. Orienta diferentes pesquisas de mestrado e doutorado relativas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Integra a Linha de Pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas do Programa de Pós Graduação em Educação: Educação e Inclusão Social desde 2005. Integra

o grupo de pesquisa Didaktikè e a linha Didática e Docência no Programa de Mestrado Profissional – Promestre (FaE-UFMG) onde orienta estudos em temas relativos à Didática.

### **Danilo Macruz Inácio**

Educador Popular. Mestre em Educação pela FAE/UFMG e doutorando em Educação pela Proped/UERJ, pesquisando sobre a EJAI (Educação de pessoas Jovens, adultas e idosas). Participa do Grupo de Pesquisa: Aprendizados ao Longo da Vida: sujeitos, políticas e processos educativos. Fez parte do Grupo de Pesquisa Ações Afirmativas da FAE/UFMG, especificamente na ANP (Afirmações na Pós) e foi bolsista do FIEI (Formação Intercultural para Educadoras Indígenas), curso de graduação para indígenas da Faculdade de Educação da UFMG e do Grupo de Pesquisa da FaE/UFMG TEIA (Território, Educação Integral e cidadaniA).

### **Débora Rodrigues Azevedo**

Educadora e Quilombola. Graduada em Comunicação Social pela Faculdade da Cidade de Santa Luzia (2009), Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2020), na linha Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas, Pesquisadora no grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas, da Universidade Federal de Minas Gerais. Integra a equipe de pesquisadores do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Integrante da equipe de docentes do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola. Desenvolve pesquisas sobre educação quilombola, organização de mulheres quilombolas, trajetória de estudantes quilombolas na universidade.

### **Elisa Sampaio de Faria**

Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Lavras, Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG e Doutora em Educação pela mesma faculdade. Técnica em Assuntos Educacionais e responsável pela gestão dos estágios obrigatórios e programa de monitoria Imersão Docente no Setor de Formação Docente e Profissional no Centro Pedagógico, Escola de Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

### **Franz Galvão Piragibe**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016) e mestrado na área de Educação na faculdade de educação UFMG. Tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Ações Afirmativas, atuando

principalmente nos seguintes temas: Juventude, Ações Afirmativas, Racismo, quilombos urbanos, Escola Integrada, Tecnologia na educação, Diversidade, Linguística Aplicada, Edição, Literatura e Relações Étnicorraciais. Ministrou aulas no ensino fundamental, médio e Superior. Atuou em projetos de formação popular, lecionando no Centro de reclusão provisória Betim (CERESP), Sócio educativo Eliana em Ribeirão das Neves, Ocupação Willian Rosa, Pré vestibular Educafro e em Ocupações Urbanas.

### **Geovania Lúcia dos Santos**

Bacharel e Licenciada em História, Mestre e doutora em educação pela UFMG. Professora do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas/UNIFAL-MG. Professora de Política Educacional e Gestão Educacional do Departamento de Ciências Humanas do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

### **Geraldo Leão**

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2004). Fez Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense em 2009 junto ao Grupo de Estudos Observatório Jovem do Rio de Janeiro. Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Integra a equipe de coordenação do Observatório da Juventude da UFMG. Foi vice-coordenador (2010-2012) e coordenador (2013-2014) do Grupo de Trabalho Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Atualmente desenvolve pesquisas sobre a temática juventude e processos de escolarização, jovens, ações coletivas e participação política e políticas públicas para a juventude.

### **Jeferson Reis Santos**

É licenciado em História pela Universidade Federal da Bahia e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais na linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas. Foi membro do Grupo de Pesquisa Gira – Grupo de Estudos Feministas em Política e Educação da FFCH/UFBA, coordenado pelo Prof. Dr. Felipe Bruno Martins Fernandes, entre 2015 e 2019. É membro desde 2019 do grupo de pesquisa “Gênero, sexualidades, socialidades e subjetivações” da FAE/UFMG.

### **João Paulo Mariano Domingues**

Doutorando, Mestre em Educação (2019) pelo programa de pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação – FaE da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, na linha de pesquisa Educação,

Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas. Graduado em pedagogia (2016) com ênfase em Ciência da Educação pela mesma universidade. Atua como pedagogo no Programa Jovem Independente (Ministério Público do Trabalho), com o atendimento de jovens em situação de acolhimento institucional da cidade de Belo Horizonte. Membro pesquisador do Observatório da Juventude da FaE/ UFMG. Temas de pesquisa, atuação e interesse: juventude, acolhimento institucional, educação social, decolonialidade, movimentos anticoloniais, processos educativos e práticas descolonizadoras.

### **Juarez Tarcísio Dayrell**

Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2001). Em 2006 realizou o pós-doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Integrou até 2020 a Pós-Graduação da Faculdade de Educação na linha de pesquisa: Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas, desenvolvendo pesquisas em torno da temática Juventude, Educação e Cultura Foi pesquisador do CNPQ no período 2007 a 2020. Atualmente é professor aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais. É fundador e integrante do Observatório da Juventude da UFMG.

### **Leôncio José Gomes Soares**

Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1995). Esteve como Professor Visitante na Universidade Federal de Pernambuco em 2002-2003. Realizou pós-doutoramento na Universidade Federal Fluminense em 2006, com bolsa do CNPq. Pesquisa e publica na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, abordando a política educacional, a formação docente, a escolarização de jovens e adultos e a história da educação. Realizou de 2012 a 2013, pós-doutoramento na Northern Illinois University, em Illinois, Estados Unidos da América, com bolsa da CAPES.

### **Letícia Souza**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2008). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Cinema, atuando principalmente nos seguintes temas: cinema, feminismo, produção, feminismo negro e filme.

### **Luiz Alberto Oliveira Gonçalves**

Possui doutorado em Sociologia – École des Hautes Études en Sciences Sociales (1994). Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo.(2006) Atualmente

é professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais, Membro do Comitê Científico do Observatoire Européen de la Violence Scolaire Foi Secretário Executivo da Secretaria Especial da Igualdade Racial da Presidência da República (2003-2004). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação profissional e segurança pública, educação – juventude – movimentos juvenis, diversidade, cultura, pesquisa qualitativa, cultura afro-brasileira – identidade racial, educação e políticas pública. Atua também como assessor do Programa de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, Abdias do Nascimento, SECADI/CAPES/MEC.

### **Maria de Fátima Pereira Carvalho**

Doutora em Educação (especificamente em Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2021) e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2013). É Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação DEDC/Campus XII/Guanambi-Bahia; Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – NEPE/UNEB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Juventudes; Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Alfabetização/Escolarização; Práticas Educativas; Organização do Trabalho Pedagógico e Formação de Professores.

### **Míria Gomes de Oliveira**

Possui doutorado em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005 – Bolsa Capes) e pós-doutorado na Universidade Pompeu Fabra (Barcelona – Espanha, Bolsa Pesquisador Senior Capes, 2013) e na Universidade da Antuérpia (Bélgica, Bolsa Capes-Print, 2020). É escritora e professora da FAE-UFMG onde integra a equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos Etno-Raciais e Ações Afirmativas/FAE/UFMG. Ela desenvolve pesquisas em: políticas afirmativas, formação inicial e continuada de professores e relações étnico-raciais, diversidade e interseccionalidade, educação de adultos, interação em sala de aula, ensino/aprendizagem de línguas, ensino da literatura, letramentos. Livros de poesia publicados: Máscaras de Amor e Liberdade (2015); Más Intenções (2017). Livro de contos: Carmencita (2018). Infantil: Os Batuqueiros (2020).

### **Miriam Gomes Alves**

Graduada em Pedagogia, com formação complementar em Educação Social e mestre pela Faculdade de Educação de Minas Gerais. Ao longo da trajetória

acadêmica atuou em vários coletivos e movimentos ligados a negritude, entre eles o Coletivo de Estudantes Negros (2012-2015), o Coletivo de Mulheres Negras – Bloco das Pretas (2013-2018), o Fórum Permanente de Enfrentamento ao Racismo (2015), o Coletivo MALOKA (2015-2017). Integrou a Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão da UFMG, com atuação nas Bancas e Comissão de Heteroidentificação de candidatos a reserva de vagas para negros, no processo seletivo SISU 2019 e 2020. Atuou como professora voluntária da EDUCAFRO MINAS, e na monitoria do Programa de Formação Intercultural Indígena-FIEI (2019-2020).

### **Nilma Lino Gomes**

Doutora em Antropologia Social/USP e pós-doutora em Sociologia/Universidade de Coimbra e em Educação pela UFSCAR. Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação/UFMG. Foi Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG (2002 a 2013). Em 2022, recebeu o Prêmio Carolina Bori, Ciência & Mulher, pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2010-2014). Foi reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB (2013-2014) e Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial -SEPPIR – (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) do governo da presidenta Dilma Rousseff.

### **Paulo Felipe Lopes de Carvalho**

Graduado em Geografia (licenciatura), Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. É professor na Educação Básica desde 2012, com passagem em cargo de gestão pedagógica. Possui experiência com formação continuada de professores e com consultoria em Educação. No âmbito da pesquisa e da extensão integra o grupo TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania da Faculdade de Educação da UFMG. Publica sobre: Educação Integral/Integrada, Espaços e Territórios Educativos, Educação e Ações Coletivas, Diversidade e Educação, Educação e Movimentos Sociais.

### **Paulo Vitor Ribeiro**

Idealizador, Organizador e Educador do Bloco Seu Vizinho, atualmente, Associação Seu Vizinho no Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte, MG.

### **Rodrigo Ednilson de Jesus**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Entre 2019 e 2020 realizou o pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade

de Coimbra, em Portugal, investigando o tema Ações Afirmativas, Hetero-identificação racial e identidade nacional no Brasil. Atualmente é coordenador da linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG e presidente da Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão Social da UFMG.

### **Shirley Aparecida de Miranda**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008) e Pós-Doutoramento em Ciências Sociais no Centro de Estudos Sociais-CES/ Universidade de Coimbra (2016). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Administração Escolar. Integrante da equipe de docentes do Curso de Formação de Intercultural de Educadores Indígenas (licenciatura). Diretora de Políticas de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFMG). Integrante de Comissão de Ações Afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Desenvolve pesquisas sobre políticas educacionais e diversidade étnico-racial e cultural com enfoque na educação indígena e educação quilombola, tematizando raça e descolonização de processos educativos.

### **Sullivan Ferreira de Souza**

Doutor em Educação pelo PPGE: Doutorado Latino Americano em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Realiza Estágio Pós-Doutoral na Universidade do Estado do Pará (PDPG – Amazônia Legal). Atualmente é Professor Substituto – Universidade Federal do Tocantins/Curso de Pedagogia – Câmpus Arraias. Professor Formador no Projeto Docência, Educação Integral e Territórios Educativos (Grupo TEIA-UFMG e SEDUC Contagem). Membro da Comissão Editorial da Revista RELPE – UFT É Membro do Grupo de Trabalho – Educación Popular y Pedagogías Críticas do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) [2019-2022]. É Membro do Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Interesse de pesquisa nas áreas de: Educação Popular, Filosofia da Educação, Currículo, Epistemologia Educacional, Interculturalidade e Decolonialidade.

**SOBRE O LIVRO**

Tiragem não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5/11,5/13/16/18

Arial 8/8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)

# SUJEITOS SOCIOCULTURAIS EM DIÁLOGO COM AS PEDAGOGIAS FREIRIANAS

Como forma de celebrar o centenário de Paulo Freire e de afirmar a atualidade e a importância de seu pensamento, nós, discentes e docentes da linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas do Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, construímos este livro, que tem como proposta central explicitar as convergências entre algumas de nossas recentes pesquisas e o pensamento do patrono da educação brasileira. Dessa maneira, por meio das potentes vozes de sujeitos socioculturais historicamente feitos “Outros”, convidamos você a se indignar e a re-existir frente às opressões, mas também a se esperançar e, assim, de forma freiriana, transformar, coletiva e democraticamente, a realidade brasileira.

Apoio

