

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A minha voz ainda
ecoou versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.*

Conceição Evaristo



zanedonascimento

2022

•pós

Revista Brasileira
de Pós-graduação
em Ciências Sociais



Vol. 17 N° 2

Copyright 2022 ©

by Revista Pós - Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais da UnB
É permitida reprodução dos artigos desde que mencione a fonte

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Reitora: Márcia Abrahão

Vice-reitor: Enrique Huelva

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Diretor: Arthur Trindade Maranhão Costa

Vice-diretora: Carla Costa Teixeira

Organização

Ana Clara Damásio, Flávia de Freitas Cabral, José Lidomar Nepomuceno de Sousa, Juliana Silva Chagas, Vinícius Venancio.

Produção Editorial

Ana Clara Sousa Damásio dos Santos (Editora Chefe/PPGAS - UnB); Ana Paula Jacob (Editora Executiva/PPGAS - UnB); Carolina Monteiro de Castro Nascimento (Editora Executiva/PPGSOL - UnB); Gabriela da Costa Silva (Editora Chefe/PPGSOL - UnB); Juliana Silva Chagas (Editora Executiva/PPGAS - UnB); Lara Noronha Xavier (Editora Executiva/PPGAS - UnB); Pedro Ribas (Editor Executivo/PPGAS - UnB); Leonardo Ângelo de Araújo Andrade (Editor Executivo/ELA - UnB); João Roberto dos Reis de Souza (Editor Executivo/ELA - UnB); Victor Junqueira Luz (Editor Chefe/PPGSOL - UnB)

Capa

Rosânia do Nascimento

Diagramação

Nathan Oliveira

Revisão

Isadora Abreu Rodrigues

Homepage: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/index>

E-mail: revistaposunb@gmail.com

Facebook: www.facebook.com/RevistaPosUnb

Instagram: [@revistaposunb](https://www.instagram.com/revistaposunb)

Base de Dados

SEER Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas

<https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/index>



Revista Pós/Instituto de Ciências Sociais/Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais
da Universidade de Brasília v. 17 n.2 (2022) - Brasília - Semestral - a partir de 2014

ISSN 2317-0344 (eletrônico)

Editoras Chefe

Ana Clara Sousa Damásio dos Santos (Editora Chefe/PPGAS - UnB); Gabriela da Costa Silva (Editora Chefe/PPGSOL - UnB); Victor Junqueira Luz (Editor Chefe/PPGSOL - UnB)

Novo Conselho Consultivo

Alberto Fidalgo Castro (UCM/Espanha); Amurabi Oliveira (UFPE); Ana Cláudia Rodrigues da Silva (UFPE); Ana Gretel Echazú Böschemeier (UFRN); Edna Ferreira Alencar (UFPA); Felipe Sotto Maior Cruz Tuxá (UNEB); Florêncio Almeida Vaz Filho (UFOPA); Francilene dos Santos Rodrigues (UFRR); Francirosy Campos Barbosa (USP); Guilherme Silva de Almeida (UFRJ); Gersem Baniwa José dos Santos Luciano (UnB); Hans Carrillo Guach (UFG); Jacqueline Gomes de Jesus (IFRJ); Lidiane Rodrigues (UFSCAR); Ludmila Costhek Abílio (Unicamp); Messias Moreira Basques Junior (Harvard/EUA); Patrícia Alexandra Godinho Gomes (UFBA); Rosamaria Giatti Carneiro (UnB); Vera Regina Rodrigues da Silva (Unilab/CE).

Pareceristas

Danielle Tega (UFGD); Geranilde Costa e Silva (UNILAB); Helio Figueiredo da Serra Netto (Fundação Carlos Gomes); Juliana Silva Santos (UFMG); Lurian José Reis (UFF); Marcos Silva (UNILAB); Mariana Pamplona Ximenes Ponte (UFPA); Tedson da Silva Souza (Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia);

Sumário

1. Editorial	5
2. Uma das faces de Virgínia Leone Bicudo.....	6

Caderno Virgínia Bicudo

3. Carta-Fala proferida em nome do Coletivo Zora na Mesa de Abertura do V Negras Antropogias.....	14
4. Ações Afirmativas e posicionalidades: de quem é essa luta?	16
5. Ações Afirmativas e posicionalidades: de quem é essa luta?	22
6. Ações Afirmativas e posicionalidades: de quem é essa luta?	30
7. Decolonizar a homossexualidade em Uganda como um processo de direitos humanos.....	38
8. Docência negra e a elaboração de salas de aula contra hegemônicas.....	48
9. Vivendo como uma Lésbica.....	57

Artigos Avulsos

10. Cortejo Visagente: Imaginário e memória do Bairro do Guamá e da capital Belenense (PA).....	61
11. O ensino de sociologia e a escola democrática: desafios e possibilidades.....	73
12. Saberes que inspiram práticas políticas.....	86

Cara Leitora,

Esta edição da Revista Pós traz o nome de uma pensadora negra reconhecida por não pedir permissão para existir¹. Ao cumprir com a responsabilidade assumida por essa gestão do periódico, temos orgulho em anunciar a primeira edição do Caderno Virgínia Bicudo, construído com a participação do Coletivo Zora Hurston e financiado pelo Departamento Antropologia da Universidade de Brasília, a quem agradecemos pelo apoio e parceria.

A personalidade que nomeia o Caderno, Virgínia Leone Bicudo (1910-2013), é reconhecida por ser a primeira mulher negra a cursar Sociologia da Universidade de São Paulo. É, também, a primeira pessoa no Brasil a ser admitida como psicanalista, apesar de ter formação acadêmica fora das Ciências Médicas. Com uma visão revolucionária, Virgínia articulou em sua obra o pensamento psicanalítico com o pensamento social, trabalhando de forma crítica autores considerados canônicos em ambas as áreas. Assim, desenvolveu uma maneira única de trabalhar com o arcabouço teórico-metodológico disponível, ao revolucionar para sempre o que se entende como Ciências Sociais.

O momento nas Ciências Sociais brasileiras é de um despertar. Um despertar que mostra maturidade de jovens que vêm revolucionando o que se pensou, o que se pensa e o que se pensará deste conjunto tão diverso de ciências. Um momento em que as perguntas clássicas são revisitadas e até reformuladas. Pois se a história não é uma sucessão de momentos finitos mas sim uma cadeia de rupturas, o despertar deve permitir que a história pare de se repetir e se permita

reescrever. Devemos, pois, repensar continuamente o lugar dos clássicos e mesmo o que se é considerado um clássico. É, portanto, nosso dever dar o devido lugar à diversidade.

A história de Virgínia Leone Bicudo se mantém viva a partir do trabalho de pesquisadoras que resgatam a memória e pensamento dessa intelectual. Valorizar o legado dessa mulher negra transgressora é reconhecer a diversidade racial e de gênero nas Ciências Sociais.

Desse modo, a Revista Pós se posiciona novamente como um espaço de valorização de saberes e conhecimentos contra hegemônicos e de visibilidade de intelectualidades negras, indígenas, quilombolas, LGBTQIAPN+, entre outras. Esse posicionamento se alinha ao objetivo das políticas de ações afirmativas que buscam dar representatividade a grupos sociais que permanecem sub representados no ensino superior e no meio acadêmico.

Por fim, aproveitamos o espaço para dar boas vindas as novas conselheiras/os que aceitaram participar do novo ciclo de gestão do periódico e agradecemos as antigas conselheiras/os pelo trabalho desenvolvido e muito apreciado pela Revista Pós. A composição do novo Conselho Editorial busca atender as demandas por uma representação cada vez mais diversa e plural em termos de raça, gênero e de distribuição regional.

Leonardo Ângelo de Araújo Andrade
Victor Junqueira Luz

1. Este trecho dialoga com a Apresentação, escrita por Gabriela Costa e publicada na presente edição.

Uma das faces de Virgínia Leone Bicudo

One of the faces of Virgínia Leone Bicudo

Uno de los rostros de Virgínia Leone Bicudo

Gabriela da Costa Silva¹
Orcid: 0000-0002-8563-2175

Há cinco minutos para a entrevista do processo seletivo, os pensamentos sobre a péssima avaliação que havia recebido em seu projeto tomavam conta dela como nunca. “Se na escrita já havia sido rechaçada, como poderia defender a importância daquela autora que ninguém conhecia, tampouco seus professores?”, era o que pensava. O corpo tenso que parecia não aguentar mais um dia sequer daquela seleção. Sorriu falsamente quando a banca disse “boa tarde” e explicou todos os procedimentos da avaliação. Um roteiro muito bem treinado, elencando de A até Z os motivos pelos quais um projeto sobre aquela socióloga negra deveria ser bem-visto, que parecia uma seção de provocação frente ao tradicional método e textos estabelecidos. Mas que ousadia dessa *negrinha* que não sabe seu lugar! As caras pálidas acenavam de uma forma sintonizada, muito podia se ver ali. “Dez minutos eram tempo suficiente para convencê-los? Teria que ser”. Mais um sorriso amarelo tentava disfarçar o nervosismo enorme. As respostas dadas à banca satisfaziam muito, apenas uma figura parecia incomodada, questionadora frente à defesa pelo direito à memória, que sequer existia. “Como poderia realizar uma análise desta socióloga se você só faz santificá-la? Não é assim que fazemos Sociologia”, a pergunta foi inesperada, disfarçada de muitas coisas, tons e acusações, e soava como uma artimanha bem bolada para barrar a proposta do projeto. Como um filme, em um *stop*, tudo congela e a candidata respondeu: “sequer acredito em santos, essa pergunta me parece uma piada”, mas logo depois o play é apertado e ela volta pra a realidade, e usando mais uma máscara discute complexamente tudo novamente, como se fosse uma fita que tem sido repetida desde 1888².

Ao longo dos anos, um processo recorrente parece permear a vida de jovens negras e negros no meio acadêmico: a constante luta pelo pertencimento e a busca por um rompimento direto com uma vida de subjugação e de violências constantes. Diante desse contexto, todos nós trilhamos uma jornada dupla em busca de nossas próprias referências em direção à construção de estratégias que possam burlar uma trajetória previamente determinada, tão tradicional diante de um universo patriarcal, elitista e branco como a academia. Histórias como a desse pequeno relato real-ficcional mostram que essa tarefa é um incômodo e

uma urgência, bem como um exercício diário e desgastante que permeia a vida de pesquisadores negros, que buscam resgatar a existência e as produções de intelectuais negros marginalizados. A urgência por encontrar figuras complexas e reais, mulheres e homens negros que trilham um caminho, ainda que único, tão parecido quanto o nosso, orientam muitas trajetórias atuais. Foi toda essa sede que me levou a conhecer Virgínia Leone Bicudo, e foi sua vida que me colocou frente a uma possibilidade radical do fazer sociológico, a partir de minha própria negritude.

1. Mestranda em Sociologia no Programa de Pós-graduação em Sociologia do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília - UnB

2. Relato particular e coletivo que poderia ser de qualquer leitor negro que tenha pleiteado uma pesquisa transgressora com os moldes acadêmicos racistas. Um relato de uma fita que vem tocando há séculos.

Na medida em que me identifiquei com Bicudo, coube a mim também o encargo de apresentá-la a você, essa socióloga e psicanalista que dispensa apresentações. Diante de um contexto muito particular, a história de Bicudo tornou-se transversal a minha em muitos sentidos; a admiração que construí por sua caminhada aproximou-me de seu trabalho e de todas as camadas por trás de sua existência. Parte do processo de refletir sobre sua trajetória pessoal e profissional culminou em uma análise acerca dos entraves institucionais e estruturais que levaram ao seu apagamento na história do pensamento social brasileiro.

Ao estudar sobre sua trajetória, me peguei pensando na tarefa que o povo negro tem realizado ao resgatar personalidades, que em um dado momento de nossa história foram apagados em termos simbólicos e epistemológicos. Uma responsabilidade imensa, mais do que um dever, tem sido o trabalho desenvolvido por inúmeros intelectuais negros e negros, que buscam o reconhecimento de figuras como Guerreiro Ramos, Beatriz do Nascimento, Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento e, ainda que timidamente, Virgínia Bicudo.

A proposta desta edição, que leva o nome de Virgínia Bicudo, foi desenvolvida a partir de presenças, histórias e mãos que hoje não compõem mais o corpo editorial da Revista Pós, mas ainda assim estão presentes nesse projeto. A determinação de um projeto de radicalização das discussões sobre as questões raciais na produção científica e editorial nacional fizeram esse Caderno nascer. Aliado ao desejo por visibilizar a história de Bicudo, apesar do lugar marginal que ainda ocupa dentro da história das Ciências Sociais brasileiras, hoje inauguramos

um espaço exclusivo de produção e de publicação de autoria negra na Revista Pós. Com isso, o Caderno Virgínia Bicudo pretende acolher pesquisadoras e pesquisadores negros, suas produções e reflexões sobre as Ciências Sociais a partir das mais variadas narrativas e diferentes formatos. Um espaço epistemologicamente reservado aos trabalhos que pouco ganham espaço na academia.

Os caminhos que me levaram até ela

No lugar da mais singela curiosidade e desejo por me ver representada, me deparei com o trabalho de Bicudo em meados de 2018, quando, pelos corredores do Instituto de Ciências Sociais, ouvi que um professor do Departamento de Sociologia havia adicionado a dissertação de Bicudo, intitulada *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo (1945)*, nas leituras obrigatórias da disciplina de pensamento social brasileiro. Esta foi a primeira dissertação sobre relações raciais publicada no Brasil, orientada pelo estadunidense Donald Pierson (1900-1995), que tinha como objetivo investigar sobre a expressão do racismo na escola durante a formação dos alunos, além do impacto da categoria “cor” na subjetividade deste grupo. Em sua pesquisa, Bicudo apresenta o resultado de um trabalho desenvolvido entre os anos 1941 e 1944, ao analisar em que medida a categoria raça/cor era um marcador para as relações entre os alunos, de modo a definir suas atitudes e ações sociais.

A partir de estudos de caso, realizou entrevistas com famílias de diferentes auto-declarações raciais e, ainda, por meio de um trabalho de estratificação entre classe e raça, visava compreender as camadas desta

questão frente a uma discussão sobre sociologia da infância e das relações raciais. Os dados levantados em sua pesquisa apontam a distinção racial e social dos entrevistados, divididos entre negros e mulatos e três níveis econômicos distintos, sendo eles classes-baixa, intermediária e alta. A divisão proposta pela autora tinha como objetivo evidenciar o racismo vivido por negros independente de sua situação socioeconômica (SILVA, 2021; GOMES, 2013). Para a autora,

[...] a ascensão ocupacional não confere ao preto o mesmo status social do branco, consideradas as restrições demarcadas na linha de cor, ao passo que o mulato garante sua inclusão no grupo dominante, embora em sua personalidade permaneçam as consequências do conflito mental (BICUDO, 2010, p. 160).

Essa análise torna a pesquisa um grande diferencial do que havia sido produzido no início do século XX, tanto na perspectiva racial, ao reconhecer a existência do racismo brasileiro a níveis estruturais e subjetivos, quanto na questão de classe, ao descentralizá-la na discussão sobre a desigualdade social, apontando o caráter primordial da categoria raça neste debate. Ao aprofundar suas análises na questão racial, Bicudo atenta-se para a diversidade de experiências e de realidades vividas entre o grupo de pretos e pardos, e a partir disso, reconhece a distinta condição social e econômica ao qual estes possuem entre si. Evidenciando, assim, os efeitos psicossociais e simbólicos gerados na relação destes dois grupos entre si e para com os brancos em geral, de modo a demonstrar que o racismo atua de forma diversa sob diferentes condições vividas pelos negros.

Para entender um pouco mais sobre a relação direta entre seu trabalho e sua vida pessoal, é preciso que voltemos alguns anos e analisemos as origens de Bicudo. Ao traçar brevemente a árvore genealógica de sua família, rapidamente notamos que “Virgínia é fruto da dinâmica racial brasileira e suas amarras sociais, não só escravistas, mas da lógica de classe, da migração e formação do Estado brasileiro” (SILVA, 2021, p. 20). Filha de Giovanna Leone, jovem imigrante italiana, e de Teófilo Bicudo, jovem negro livre, Virgínia nasceu em 1910, em São Paulo. Sua vida esteve marcada pelas relações sociais e raciais do início do século XX, em um período intenso de debates pós-abolição e do avanço do projeto de modernização brasileira.

Há por trás de sua história uma interessante amálgama social: Teófilo foi o segundo filho de uma mulher escravizada de nome Virgínia, de quem se sabe muito pouco, devido à ausência de documentos históricos (GOMES, 2013). No entanto, após sua morte, o dono das terras da fazenda, Bento Bicudo, apadrinhou seu filho e deu a ele seu sobrenome: Bicudo. É a antropóloga Janaina Damaceno Gomes (2013) que observa a complexidade por trás do nome Virgínia Leone Bicudo e o que de fato isso representa para sua história,

Virgínia, Leone e Bicudo eram três nomes que circulavam pelo mesmo espaço social, o da fazenda, exercendo papéis distintos (o escravo, o imigrante, o dono das terras). Virgínia Leone Bicudo sintetizou diretamente em seu nome uma configuração social que não seria possível fora daquele contexto. Nela, a escrava, os imigrantes, o quatrocentão (GOMES, 2013, p. 47).

Nesse sentido, é possível observar como sua vida esteve marcada pelas relações diretas entre a história de seu pai, um homem negro livre, de sua avó Virgínia, uma mulher negra escravizada, e, ainda, pela relação estreita que seu pai manteve com Bento Bicudo, da qual herdou o sobrenome. Essa teia social que envolve sobrenomes, origens, histórias e ancestralidades é particular de Virgínia, mas não é exclusiva a ela; tais imbricações mobilizam – ainda que involuntariamente – a história de boa parte de nós negros, fruto da história brasileira.

No início do século XX, após a ascensão social e econômica de seu pai, Bicudo tornou-se parte de uma classe negra letrada, que burlava determinadas barreiras do racismo estrutural, em direção a um futuro que ainda não havia sido traçado e, supostamente, autorizado aos negros. Sua existência não pedia permissão. Pertencia a uma classe média negra, a qual foi possibilitado o acesso aos estudos, em um contexto marcado pelo associativismo negro e pelo avanço da imprensa negra brasileira, braços fundantes para a compreensão e disputa dos negros por uma cidadania plena, ao tensionar o Estado brasileiro quanto a novas condições de vida (ASSIS, 2020).

Em sua vida, o ensino tinha um caráter valioso e obrigatório. Por influência de seu pai, ela e seus irmãos se dedicaram aos estudos e tinham como objetivo alçarem outros caminhos. Em entrevista ao pesquisador Marcos Chor Maio (2010), Virgínia contou que, “para meu pai todo mundo tinha que ser alfabetizado. E todo mundo foi para escola. Ninguém foi trabalhar. Meu pai escolheu o que havia de melhor.” (MAIO, 2010, p. 336). Assim, dedicou-se ao magistério em escolas de São Paulo, até que orientada por um movimento intenso quanto

à questão sanitária no país e o acesso das mulheres ao mercado de trabalho, formou-se como educadora sanitária na Escola de Higiene e Saúde Pública do Estado de São Paulo (TEPERMAN & KNOPE, 2011).

Envolvida com estudos e trabalhos sobre saúde, Bicudo relatou em inúmeras entrevistas seu interesse por buscar respostas aos seus anseios, a fim de compreender a relação entre seu sofrimento subjetivo com a própria dinâmica estrutural da sociedade. Nestas entrevistas, é notável sua consciência sobre o racismo vivido por ela, reafirmando, constantemente, como encontrou em sua formação profissional mecanismos e ferramentas para compreensão completa deste fenômeno. Sobre isso afirma,

Fui buscar defesas científicas para o íntimo, o psíquico, para conciliar a pessoa de dentro com a de fora. Fui procurar na sociologia a explicação para questões de status social. E na psicanálise, proteção para a expectativa de rejeição. Essa é a minha história (MAUTNER, 2000, p. 1).

Motivada por essa questão, Bicudo tornou-se a primeira mulher negra a compor uma turma da Escola Livre de Sociologia e Política – ELSP, vinculada à Universidade de São Paulo. Em 1936, iniciou a graduação em Ciências Sociais e Política na mesma instituição, onde também realizou seu mestrado e, posteriormente, lecionou disciplinas com o professor Durval Marcondes (MAIO, 2010). O contexto da formação acadêmica de Bicudo está marcado justamente pela fundação e consolidação da Sociologia no Brasil, sob influência dos pesquisadores da Escola de Chicago, sendo esta ciência responsável por assumir um olhar para o

Imagem 1 – Virgínia Bicudo com seus colegas de turma, sendo a única mulher negra



Formandos do bacharelado em Sociologia e Política da ELSP em 1938. Da esquerda para a direita: J. Costa Sobrinho; Antonio Rubbo Müller; J. Siqueira Cunha; Virginia Leone Bicudo; Massimo Guerrine; Olavo Baptista Filho e; Mario G. Pereira; J. Lellis Cardoso. Note-se que entre os oito formandos, Virginia é a única mulher. São Paulo, 1938. Fonte: CEDOC/ FESPSP.

Fotografia consultada no arquivo online disponível no site da SPB-SP disponível em:
<https://www.sbsp.org.br/documentacao/centro-de-documentacao/#centro-de-documentacao>

Acesso em: 23 set. 2022.

contexto de modernização brasileira e para a discussão das relações raciais (MAIO, 2010; GOMES, 2013). É neste cenário de ebulição e supostas oportunidades que Bicudo desenvolveu sua dissertação e em seguida se foi convidada a dar sequência ao seu trabalho, se dedicando ao Projeto Unesco, relatório que evidenciaria a UNESCO à proporção e à profundidade do racismo brasileiro, novamente como única mulher negra.

O projeto intitulado Projeto Unesco sobre relações raciais (1950-1953), construído por Florestan Fernandes e Roger Bastide, abarca uma série de trabalhos sobre a questão racial no país. Nesse sentido, Virgínia Bicudo é convidada a trabalhar com a seção dedicada aos estudos do racismo e da infância, em que desenvolve o texto *Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação*

com a cor dos seus colegas. Ao entrevistar cerca de 29 famílias, a autora pretendia observar o papel da família na expressão do racismo dos filhos e na concepção do próprio imaginário do negro para a criança (DA CRUZ *et al.*, 2015). A pesquisa avança em muitas frentes, com relação a sua dissertação, seguindo uma metodologia estratificada adicionando uma nova categoria a ser discutida: o gênero. Nesse sentido, observou os grupos de estudantes a partir das categorias gênero, nacionalidade, raça e classe, ainda nos anos 1950.

A posição de pioneirismo esbarra em um lugar de fragilidade e insegurança, em que pôde trabalhar ao lado de pesquisadores como Oracy Nogueira, Roger Bastide, Florestan Fernandes, entretanto seguiu invisibilizada e descartada ao longo dos anos. A mar-

ginalização de suas produções e sua trajetória compõe um aspecto comum e cotidiano ao trabalho de intelectuais negras, que sofrem diariamente com os impactos do racismo e do machismo em seus trabalhos acadêmicos e na sociedade como um todo (GONZALEZ, 1980). A partir disso, pode-se apontar que

a reivindicação deste lugar visa contrapor um discurso de relativização de sua importância, que se alimenta por meio da negação completa de sua existência, de modo a pontuar seu trabalho e compreender criticamente seu lugar enquanto a única mulher negra naquele período fazendo sociologia (SILVA, 2021, p. 30).

Em diálogo com Patricia Hill Collins (2016), pude observar Bicudo sob um olhar estratégico e particular do contexto ao qual esteve inserida, num exercício de *outsider within*³, pois criou mecanismos para manter-se visível, utilizando de suas dores e experiências pessoais para perceber o racismo e analisá-lo empiricamente, refletindo sobre o impacto deste fenômeno na subjetividade dos negros e suas camadas desde a infância. É neste exercício de estar *fora e dentro* da sociologia brasileira que Bicudo trilhou uma trajetória única para o período, que segue como um ciclo de marginalização e de racismo institucional que marca o caminho de sociólogas negras.

Um dos aspectos mais interessantes em seus trabalhos é ver o movimento tão discutido por Guerreiro Ramos (1995) ao trazer o *negro-vida* para o centro de suas discussões, abandonando o *negro-tema*. O momento transgressor do desenvolvimento

de sua pesquisa está marcado não apenas por seu esforço teórico-metodológico em analisar o racismo, mas pela pessoa que foi e seu vínculo tão pessoal com o tema em questão. Apesar disso, Gomes (2013) comenta que é possível observar nos trabalhos de Bicudo diálogos diretos e concepções próximas do estudo desenvolvido por Gilberto Freyre, acerca do mito da democracia racial. Um aspecto oportuno sobre essa questão está em enxergar que a autora se desprende de determinadas amarras e discursos eugenistas disseminados no início do século XX, mas que, em dados momentos, segue uma linha tênue e próxima das interpretações da noção de democracia racial.

Ao olhar sobre os trabalhos de Bicudo, devemos considerar suas contribuições e inovações, nos atentar a possíveis lacunas e tencionar suas interpretações acerca da questão racial que possam dialogar com Gilberto Freyre. Em sua dissertação, Gomes (2013) aponta:

No desejo de encontrar uma autora negra, da primeira metade do século XX, acabei criando para mim uma leitura emancipadora do texto de Bicudo. Onde ela aparecia mais como uma denunciadora da condição do preconceito de cor do que como uma leitora conivente de tese da democracia racial. Na verdade, ela foi contraditoriamente as duas coisas (GOMES, 2013, p.113).

A autora chama atenção para o fato de que Bicudo deve ser vista diante de um contexto histórico-social específico, de modo que, ao tecer críticas e observar as limitações de seu trabalho, torna-se impor-

3. Conceito apresentado pela socióloga negra Patricia Hill Collins no artigo “Aprendendo com a outsider within” (2016), para conceituar as estratégias e ferramentas utilizadas pelas intelectuais negras no campo sociológico ao tratar da teoria a partir de seu local marginalizado.

-tante compreender o leque bibliográfico com quem dialogou e como no início do século XX a questão racial estava sendo pensada. Desse modo, colocá-la em um local de pioneirismo permite que reconhecamos seus feitos e que enxerguemos que suas análises foram o começo de uma gama de trabalhos que visavam discutir a questão racial no país e, não necessariamente, o fim de uma tradição do pensamento negro que se estende até os dias atuais. Isso a localiza em um lugar de complexidade que foge de um olhar dicotômico sobre suas contribuições e, também, humaniza seus trabalhos.

Após sua atuação no Projeto Unesco, Bicudo se distanciou das Ciências Sociais e dedicou-se aos estudos da psicanálise, que nessa área foi tão pioneira quanto na primeira. Responsável por tornar-se uma das primeiras pesquisadoras a trazer a psicanálise ao Brasil, fundou a Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo – SBPSP, se transformando em uma grande referência no campo, até seu falecimento em 2022. Em sua trajetória pela psicanálise, Bicudo seguiu caminhos interessantes, e em parceria com a Rádio Excelsior, apresentou um programa de rádio denominado “Nosso Mundo Mental”, em 1955. Neste programa, ouvia histórias familiares e tecia comentários e análises sobre a situação relatada, e, assim, se popularizou boa parte de suas reflexões e aproximou sua figura de um público que não era acadêmico (GOMES, 2013).

Seu programa demonstrou sua forte atuação nas discussões psicossociais e seu interesse em exercer sua profissão mais próxima da sociedade. Ao final, seus estudos psicossociais compuseram parte da história da psicanálise no país, sendo possível observar um esforço dos profissionais desta área em seguir visibilizando seus trabalhos, o que, de certo modo, impulsionou as Ciências Sociais para um caminho similar.



Imagem de jornal consultada no arquivo online disponível no site da SPBSP no link: <https://www.sbpsp.org.br/documentacao/centro-de-documentacao/#centro-de-documentacaohttps://www.sbpsp.org.br/documentacao/centro-de-documentacao/#centro-de-documentacao>. Acesso em: 23 set. 2022.

Ainda que a psicanálise tenha sabido reconhecer seu trabalho, seu lugar de destaque e a valorização de seus estudos das Ciências Sociais não o fizeram, e justamente por isso Bicudo segue adjacente, não só para a história dessa ciência, mas para a história da população negra. A quem interessou — e ainda interessa — o apagamento de Virgínia Leone Bicudo e todo seu legado às Ciências Sociais brasileira? Esta pergunta, de certa forma retórica, aponta sua ausência e mostra um processo bem-sucedido de exclusão e de marginalização dos negros na produção de conhecimento, tanto na universidade quanto no direito à cidadania plena. Mesmo que sigamos continuamente reivindicando sua

figura, sinto que temos um longo caminho a percorrer, enquanto histórias, como o breve relato desta apresentação, que segue acontecendo. Nessa perspectiva, Janaina Damaceno escreveu, “o segredo de Virgínia, é Virgínia como segredo” (GOMES, 2013, p.27), e ela não estava errada. Espero que esse Caderno nade contra essa maré e some forças na visibilização de sua história.

Referências Bibliográficas

BICUDO, Virgínia Leone et al. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within. *Sociedade e Estado*, v. 31, p. 99-127, 2016.

DA CRUZ, Ana Cristina Juvenal; ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 321-346, 2015.

GOMES, Janaina Damaceno. Os segredos de Virgínia: estudo de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955). 2013. Tese (Doutorado em antropologia). USP, 2013.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

MAIO, Marcos Chor. Educação sanitária, estudos de atitudes raciais e psicanálise na trajetória de Virgínia Leone Bicudo. *cadernos pagu*, p. 309-355, 2010.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do "branco" brasileiro. *Jornal do Commercio*, 1955.

SANTOS, Fernando de Oliveira dos. Pós-abolição e a luta pela cidadania negra na cidade de São Paulo (1891-1930). 2020. Dissertação (Mestrado em História). UNESP, 2020.

SILVA, Gabriela da Costa. Pioneirismo e memória: uma sociobiografia da socióloga negra Virgínia Leone Bicudo. 2021. Monografia (Bacharelado em Sociologia). UnB, 2021.

TEPERMAN, Maria Helena Indig; KNOPE, Sonia. Virgínia Bicudo: uma história da psicanálise brasileira. *Jornal de psicanálise*, v. 44, n. 80, p. 65-77, 2011.

Carta-Fala proferida em nome do Coletivo Zora na Mesa de Abertura do V Negras Antropologias

Tema da mesa: Ações afirmativas e posicionalidades: de quem é essa luta?

Data: 21 de outubro de 2021.

Ana Clara Damásio

ORCID:0000-0001-7426-7486

Beatriz Martins Moura

ORCID:0000-0001-5585-5354

Flávia de Freitas Cabral

ORCID: 0000-0003-1250-2254

Juliana Silva Chagas

ORCID:0000-0001-7402-6199

José Lidomar Nepomuceno de

Sousa

ORCID:0000-0003-1080-4048

Joyce Souza Lopes

ORCID:0000-0001-7473-4830

Miguel Antônio Filho

ORCID:0000-0002-7846-2526

Vinícius Venancio

ORCID:0000-0003-3245-1204

Boa tarde, pessoal! Meu nome é Ana Clara Damásio. Antes de apresentar os membros da nossa mesa de abertura, é preciso localizar onde nasce essa mesa. Surge de algumas questões que as aqui presentes podem estar familiarizadas ou não, ações afirmativas e posicionalidades. Em 2012, foi aprovada a Lei Federal nº 12.771 (Lei de Cotas), que garante a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e para aqueles de baixa renda, e ano que vem faremos dez anos da implementação das ações afirmativas. Ao mesmo tempo, vemos na Antropologia brasileira (através de alguns sujeitos) uma ânsia em pensar os produtores de conhecimento. A última parte do nome da mesa surge com uma pergunta: de quem é essa luta?

Ela é competência apenas das estu-

-dantes negras dos departamentos? É uma luta dos professores dos departamentos? Essa é uma luta da sociedade em um sentido mais amplo? Se é uma luta, a questão que pode ser colocada é: ela ainda está sendo travada majoritariamente por pessoas negras? Todas as perguntas e respostas dizem muito sobre a academia em que vivemos, sobre o lugar dos produtores de conhecimento na Antropologia brasileira, sobre as hegemonias internas. Se os departamentos de Antropologia no Brasil se colocam como antirracistas, eles o são, de fato? O nosso apontamento ainda é de que não. Quantos departamento de Antropologia no Brasil possuem professores negros e indígenas em quantidade expressiva e equânime? E quantos departamentos apresentam seus quadros docentes com professores majoritariamente brancos, e isso não é sinônimo de vergonha? Se anos atrás escutávamos que não havia

antropólogos negros nas ementas, e as mesmas eram tão brancas, hoje sabemos que isso era uma falácia. O nome do coletivo Zora prova isso.

Hoje, falamos de outras falácias: a dos aliados, a do antirracista para o público ver, a de que, talvez, não tenhamos antropólogos negros qualificados para ocupar vagas nos departamentos. Ou dos mesmos departamentos que não querem implementar, de fato, as cotas também para docentes nos seus concursos públicos. Do que adianta ler Lélia Gonzalez, Patrícia Hill Collins, Abdias do Nascimento e Zora Hurston se ao menor sinal de tensão sobre as ações afirmativas docentes acionam as mais sólidas imagens de controle racistas? Dito isso, é tempo de repensar as ações afirmativas, posiciona-lidades e apontar de quem é essa luta. E a que vos fala aqui, não é uma mulher raivosa ou qualquer argumento esdrúxulo que possa ser usado após essa fala; a que vos fala é uma mulher cansada como tantas outras nesse cenário descrito até aqui.

Antes de apresentar as integrantes da nossa mesa, gostaria, primeiramente, de agradecer imensamente as presenças e afirmar que é um prazer imenso recebê-las aqui, recebê-los aqui, e todo mundo que resolveu acompanhar a mesa de Abertura do V Negras Antropologias. Lembrando que amanhã teremos as apresentações dos trabalhos no GT intitulado “O lixo vai falar e numa boa: negras insurgências frente ao epistemicídio e o pacto narcísico da branquitude na Antropologia brasileira”. Na manhã, das 9 horas às 11 horas, e à tarde, das 14 horas às 16 horas, nessa mesma plataforma. Conforme surjam questões ao longo das falas, podem encaminhar as mesmas para o *chat* do bate-papo, que, ao final das falas, abriremos para o debate.



Vamos às apresentações das conferências!

Ações Afirmativas e posicionalidades: de quem é essa luta?

Affirmative Actions and Positionalities: whose struggle is this?

Acciones afirmativas y posicionalidades: ¿de quién es esta lucha?

Luciana de Oliveira Dias¹
ORCID:0000-0002-2570-8078

Resumo

Esta conferência foi proferida pela antropóloga negra Luciana de Oliveira Dias no V Negras Antropologias, evento organizado pelo Coletivo Zora Hurston. A partir de um olhar crítico e interseccional a respeito do racismo no Brasil, Luciana buscou fundamentar a luta por agências antidiscriminatórias e reparadoras, como as políticas de ações afirmativas para o ingresso nas universidades. Estas que já demonstram efetividade ética, estética e epistêmica, inclusive, muito por conta das contribuições de mulheres negras a partir da posição de “estrangeiro de dentro” na realidade social. Sendo assim, é responsabilidade de toda essa sociedade empreender uma luta antirracista, antipatriarcal, anticapacitista, antilgbtfóbica, enfim antidiscriminatória, em busca de realização de justiça social e efetivação de direitos humanos, sem esquecer do protagonismo dos sujeitos demandantes.

Palavras-Chave: Negras Antropologias; Raça; Posicionalidade; Interseccionalidade.

Abstract

This lecture was given by the black anthropologist Luciana de Oliveira Dias at V Negras Antropologias, an event organized by the Zora Hurston Collective. From a critical and intersectional look at racism in Brazil, Luciana seeks to support the struggle for anti-discriminatory and reparative agencies, such as affirmative action policies for admission to universities. Which already demonstrate ethical, aesthetic and epistemic effectiveness, including, largely due to the contributions of black women from the position of outsider within in the social reality. Therefore, it is the responsibility of this entire society to undertake an anti-racist, anti-patriarchal, anti-capacitist, anti-lgbtphobic, in short, anti-discriminatory struggle, in the search for social justice and the realization of human rights, without forgetting the protagonism of the plaintiffs.

Key-Words: Black Anthropologies; Race; Positionality; intersectionality.

1. Luciana de Oliveira Dias é antropóloga negra, professora associada da Universidade Federal de Goiás (UFG), diretora da Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

os moldes acadêmicos racistas. Um relato de uma fita que vem tocando há séculos.

Resumen

Esta conferencia fue impartida por la antropóloga negra Luciana de Oliveira Dias en V Negras Antropologías, evento organizado por el Colectivo Zora Hurston. A partir de una mirada crítica e interseccional sobre el racismo en Brasil, Luciana busca apoyar la lucha por agencias antidiscriminatorias y reparadoras, como las políticas de acción afirmativa para el ingreso a las Universidades. Los cuales ya demuestran efectividad ética, estética y epistémica, incluso, en buena medida por los aportes de las mujeres negras desde la posición de “extranjera desde adentro” en la realidad social. Por lo tanto, es responsabilidad de toda esta sociedad emprender una lucha antirracista, antipatriarcal, anticapacitista, antilgbtóbica, en fin, antidiscriminatoria, en la búsqueda de la justicia social y la realización de los derechos humanos, sin olvidar el protagonismo de los demandantes.

Palabras-Clave: Antropologías Negras; Raza; posicionalidad; interseccionalidad.

Introdução

Conferência realizada pela antropóloga negra e professora da Universidade Federal de Goiás (UFG), Luciana de Oliveira Dias, ocorrida no V Negras Antropologias, evento organizado pelo Coletivo Zora Hurston de discentes negros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (PPGAS/UnB). A fala se deu na mesa temática, “Ações afirmativas e posicionalidades: de quem é essa luta?”, em outubro de 2021.

Discorrer e promover um debate sobre ações afirmativas e posicionalidades é um desafio com o qual estou completamente envolvida já há bastante tempo. Desde meus primeiros momentos no curso de graduação em Ciências Sociais, fui inserida neste campo de discussões de onde nunca mais saí, isto porque sou uma mulher negra e às estudantes negras é uma impossibilidade se esquivar deste debate, sob pena de seguirmos sendo silenciadas, invisibilizadas ou excluídas dos espaços. O que compreendi desde os primeiros momentos, no final da década de 1990, quando ingressei como estudante na Universidade Federal de Goiás (UFG), foi que se eu não me engajasse em uma luta por direitos das pessoas negras, esses direitos não seriam assegurados.

O protagonismo das pessoas negras,

assim como das pessoas quilombolas, indígenas, com deficiência, LGBTQIA+, mulheres etc., é fundamental nas lutas por direitos e por justiça social. Esse protagonismo imprime nas instituições a urgente necessidade de agências antidiscriminatórias e de realização da justiça social. A realização da democracia no Brasil passa obrigatoriamente pela adoção institucional e estatal de ações antidiscriminatórias e antirracistas, em todos os níveis, e que sejam reparadoras de um complexo de preconceitos e discriminações raciais que recaiu histórica e cruelmente sobre a população negra. Desde esta perspectiva, o protagonismo negro é estratégico na responsabilização de todas as instâncias e instituições, que devem ser agentes promotoras do bom e do justo.

Sobre ações afirmativas e posicionalidades

Falar sobre ações afirmativas – como políticas reparadoras de preconceitos e discriminações sociocultural e historicamente instituídas – e de posicionalidades é também um desafio, porque estamos diante de uma luta constante por democracia, uma luta que se atualiza com alta frequência. Essa atualização e atualidade da luta por democracia se dá exatamente em razão da luta por igualdade de direitos, de oportunidades e de trata-

mento ser uma constante para pessoas discriminadas, inclusive racialmente. A forma hierarquizada como as relações raciais foram instituídas no Brasil consolidou uma perversa estrutura na qual privilégios exclusivos a um segmento racial, o branco, dificilmente são convertidos em direitos para outros segmentos historicamente discriminados. Esta é uma luta que se atualiza basicamente por dois motivos.

O primeiro deles diz respeito ao poder do racismo, especificamente no âmbito desta comunicação, do racismo à brasileira, em se reeditar e em se sofisticar ao longo do tempo. A população negra brasileira é herdeira de um passado escravista que a aprisionou em estereótipos degradantes, inferiorizantes, hipersexualizadores e até mesmo desumanizadores. Como bem estudado por Lélia Gonzalez (2018), o racismo e o sexismo da sociedade brasileira e seu inquestionável potencial de atualização podem ser notados ao observarmos a figura de “mulata” ou da “empregada doméstica”, que emergem a depender do contexto em que as mulheres negras são vistas.

A mulata é a representação da mulher negra no Carnaval: é a rainha da avenida, cobiçada, desejada e erotizada, ou seja, a “mucama” que deve ser objeto sexual. Fora desse espaço festivo permitido, que é o Carnaval, essa mesma mulher negra desejada se transfigura na “empregada doméstica”, ou seja, na “mucama”, que é “o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas. Daí ela ser o lado oposto da exaltação; porque está no cotidiano. E é nesse cotidiano que podemos constatar que as mulheres negras são vistas como domésticas” (GONZALEZ, 2018, p. 199). As mulheres negras são reduzidas em sua humanidade à condição de servir. Pensando especificamente nas mulheres negras, neste contexto de sofisticação do racismo à brasileira, às negras resta uma difícil associação com lugares de prestígio e de poder,

a intelectualidade, tal qual aquela que se forma nas universidades.

Em uma escrita de outros tempos (DIAS, 2019), destaquei como as mulheres negras transgridem este modelo, imposto a elas, não raras vezes como destino. As mulheres negras têm demonstrado lucidez, autonomia e protagonismo quanto ao lugar societário de “quase da família” que ocupam em sociedades de base racista e patriarcal. Vale um destaque para o fato de que, para as mulheres negras contemporaneamente, ser quase da família não se restringe a ser discriminada. Ser quase da família pode culminar em possibilidade de conhecer o contexto opressor e lutar por sua desestruturação. Um avanço nas reflexões nos permite compreender que devido à conscientização de si e de seu estatuto de outsider within (COLLINS, 2016), de estrangeira de dentro, essas mulheres negras transitam por espaços de tomada de decisão e de poder. A partir deste trânsito, elas ampliam o conhecimento desses espaços, podendo exercitar um manejo do mundo.

Um segundo motivo que leva à atualização da luta por ações afirmativas, posicionalidades e responsabilizações é o poder interpelante das presenças que verdadeiramente democratizam racialmente os espaços tornados plurais em decorrência de suas presenças. São inegáveis os tensionamentos provocados por corpos e mentalidades negras, e outros corpos e mentalidades dissidentes, em espaços de prestígio, poder e tomada de decisão. Esses tensionamentos são necessários para a promoção das mudanças em direção à construção de uma sociedade efetivamente plural e antirracista.

Nos últimos anos, por exemplo, com a adoção de ações afirmativas no Ensino Superior, houve um aumento na entrada de mulheres negras nas universidades brasileiras. Essas mulheres negras, como dito anteriormente, possuem um estatuto de estrangeiras de dentro (COLLINS, 2016),

que confere a elas uma perspectiva única diante da realidade. Esse status informa uma capacidade singular e ampliada, atrelada à posicionalidade, das mulheres negras no que se refere a leituras distintas do mundo, circundadas por questões como gênero, classe e raça, dentre outras. Em relação às intelectuais negras, essa posição favorece a elevação de uma capacidade de apreender – para compreender, explicar e intervir – padrões de interações socioculturais, políticas, históricas, que dificilmente poderiam ser captados por aqueles sujeitos forjados em campos raciais hegemônicos.

A postura crítica dessas “intelectuais marginais”, dessas “quase da família acadêmica” (DIAS, 2019), é essencial para o desenvolvimento crítico e criativo das ciências no Brasil e no mundo. O pensamento feminista negro que contemporaneamente ocupa os espaços acadêmicos, mas não somente, mais que denunciar as múltiplas opressões que acometem as mulheres negras, tem buscado evidenciar as especificidades relacionadas a essa singular posicionalidade que articula pensamento abstrato, ideias e imaginações a uma ação pragmática, reveladora das vivências, existências e resistências. As escrituras (EVARISTO, 2017), como o registro de vivências individuais, mas que compõem um inconsciente coletivo, frequentemente se fazem presentes nas escritas dessas intelectuais negras por reportarem a uma dimensão subjetiva da existência das pessoas negras e por indicarem a urgência de uma luta contra as discriminações e pela superação do racismo estrutural que se intersecciona com outros eixos de discriminação.

A partir desses dois pontos aqui destacados, quais sejam: o poder do racismo em se reeditar e de se atualizar; e o poder transformador das presenças negras em espaços de prestígio e de tomada de decisão, pode ser vislumbrada uma importante consideração a ser feita: a de que há uma disputa por poder que está posta, sendo que

em uma sociedade erigida e consolidada sobre uma base racista, na qual a raça sustenta classe, gênero, sexualidade etc., é responsabilidade de toda essa sociedade empreender uma luta em busca de realização de justiça social e de efetivação de direitos humanos. Importante reafirmar que sem uma postura radicalmente antirracista não há justiça social efetiva em sociedades de base racista, como é o caso da sociedade brasileira.

As ações afirmativas apresentam uma dupla potência que abarca dimensões estéticas e éticas durante sua aplicação. Neste sentido, por um lado, as ações afirmativas têm assegurado um aumento das presenças e da representatividade na composição étnico-racial dos espaços institucionais onde são aplicadas, destacando sua dimensão mais estética. Por outro lado, as ações afirmativas podem, também, contribuir para uma publicização das práticas racistas, auxiliando na condenação destas práticas e apontando para a urgência de ações educativas, e em muitos casos punitivas, antirracistas. Há que se considerar, ainda, que as presenças de pessoas negras habilitam a inserção de outras perspectivas que podem tornar os espaços mais pluriépistêmicos, indicando uma mudança mais ética.

Desde o início dos anos 2000, as universidades brasileiras têm adotado políticas de ações afirmativas, ou políticas afro-reparatórias, que tem colaborado para promover mudanças societárias profundas, que são, por sua vez, merecedoras de reflexões. Destaco aqui duas impactantes mudanças alcançadas neste século XXI: a primeira diz respeito a uma alteração estética, que está relacionada a uma maior presença de pessoas negras nas universidades. Há que se considerar que as presenças negras nas universidades triplicaram em dez anos e, desta forma, não há como negar a ativação de processos de ressignificação dos

corpos, não mais tão homogêneos racialmente, que passaram a compor o corpo discente.

A segunda diz sobre uma alteração ética, já que com a introdução de corpos racializados, faz-se presente, também, dimensões alicerçadas em outras perspectivas e cosmologias, outras mentalidades e outras culturas, outras linguagens e outros valores, outras demandas e outras formas de saber e fazer. O que se tem notado são fissuras provocadas em uma estrutura que foi sustentada por uma base ética e estética particular e localizada tornada universal. Há que se avançar na aplicação dessas políticas até que um cenário de igualdade racial seja uma realidade no âmbito das instituições. Ao longo desses primeiros dez anos da Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, podem ser notadas importantes mudanças que indicam a pluralização racial dos espaços e algum reconhecimento de produções intelectuais negras. Todavia, essas mudanças são ainda insuficientes para o alcance de uma reparação aos prejuízos históricos experimentados pela população negra. Que venham as mudanças.

Considerações sobre de quem é essa luta

Em um esforço de apresentar uma finalização dessas reflexões trazidas aqui, realço a urgente necessidade de que seja assegurada a continuidade das ações afirmativas, bem como o engajamento de pessoas, instâncias e instituições em uma radical luta antirracista, e também antipatriarcal, anticapacitista, antilgbtfóbica, enfim antidiscriminatória. Com o empreendimento desses esforços, pode ser vislumbrada uma possibilidade de emergência de um Estado reparador. As ações afirmativas, pontuais e específicas, e afro-reparatórias, impactam na sociedade em geral e têm uma eficácia reparadora, pois representam uma possibilidade de ressarcimento, ainda que parcial. A

necessidade de reaplicações e reedições das ações afirmativas, até que sejam compensadas as perdas históricas e políticas sofridas pela população negra, pelos povos indígenas, pelas pessoas com deficiências, enfim, pelas pessoas e grupos discriminados e que devem ser os beneficiados pelas ações afirmativas.

Sem uma reparação antirracista e antidiscriminatória, de forma ininterrupta, qualificada, continuada, com garantia de protagonismo negro e de responsabilização ampliada, não realizaremos justiça social, efetivação de qualquer direito de maneira igualitária, ou observância de méritos. Enfim, sem a implementação comprometida de políticas de ações afirmativas, sem uma responsabilização institucional e estatal e sem a garantia de um protagonismo dos sujeitos demandantes por reconhecimento das diferenças e redistribuição de direitos e de bens materiais e simbólicos, seguiremos reproduzindo relações sociais sustentadas em privilégios, e não em direitos, um traço que ainda caracteriza este país.

Referências Bibliográficas

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

DIAS, Luciana de Oliveira. Quase da Família: corpos e campos marcados pelo racismo e pelo machismo. Revista Humanidades e Inovação, v.6, n.16, p. 8-12, 2019.

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

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: UCPA. Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

Ações Afirmativas e posicionalidades: de quem é essa luta?

Affirmative Actions and Positionalities: whose struggle is this?

Acciones afirmativas y posicionalidades: ¿de quién es esta lucha?

Wanderson Flor do Nascimento
ORCID: 0000-0002-3250-3476

Resumo

Esta conferência foi proferida pelo filósofo negro Wanderson flor do nascimento no V Negras Antropologias, evento organizado pelo Coletivo Zora Hurston. A destacar o contexto de véspera do ano de revisão da lei federal que instituiu a política de cotas no Brasil, Wanderson chama atenção para o fato de que este processo de revisão se dará sob um governo que sempre se mostrou contrário às políticas de ações afirmativas. Resgatando os diferentes momentos históricos em que as discussões acerca das políticas de ações afirmativas foram mobilizadas pelo debate racial no Brasil, também recorda os impactos do discurso acerca de uma suposta democracia racial e como há uma atualização do racismo e do próprio discurso na operacionalização de uma luta contrária às cotas. Ainda, chama a atenção para os dados que indicam uma maioria de estudantes negros e negras nas universidades públicas estarem sendo forjados por fraudes e aponta para importância da luta histórica do Movimento Negro pela autodeclaração, mas também alerta para o fato de que esta, sozinha, pode representar um risco para as próprias ações afirmativas. Todo esse contexto pode gerar a falsa impressão de que as cotas já cumpriram o seu papel e por isso já podem ser superadas.

Palavras-Chave: Negras Antropologias; Raça; Posicionalidade; Autodeclaração.

Abstract

This lecture was given by the black philosopher Sanderson flor do nascimento at V Negras Antropologias, an event organized by the Zora Hurston Collective. Highlighting the context of the year before the review of the federal law that instituted the quota policy in Brazil, Wanderson draws attention to the fact that this review process will take place under a government that has always been against affirmative action policies. Recalling the different historical moments in which discussions about affirmative action policies were mobilized by the racial debate in Brazil, Wanderson recalls the impacts of the discourse about a supposed racial democracy and how there is an update of racism and of the discourse itself in the operationalization of a fight backwards. It also draws attention to the data that indicate a majority of black and black students in public universities are being forged by fraud. It points out the importance of the Black Movement's historical struggle for self-declaration, but also alerts to the fact that this, alone, can represent a risk for affirmative actions themselves. All this context can generate the false impression that quotas have already fulfilled their role and therefore can already be overcome.

Key Words: Black Anthropologies; Breed; Positionality; self-declaration

Resumen

Esta conferencia fue impartida por el filósofo negro Wanderson flor do nascimento en V Negras Antropologias, evento organizado por el Colectivo Zora Hurston. Destacando el contexto del año anterior a la revisión de la ley federal que instituyó la política de cuotas en Brasil, Wanderson llama la atención sobre el hecho de que este proceso de revisión se llevará a cabo bajo un gobierno que siempre ha estado en contra de las políticas de acción afirmativa. Rescatando los diferentes momentos históricos en que las discusiones sobre políticas de acción afirmativa fueron movilizadas por el debate racial en Brasil, Wanderson recuerda los impactos del discurso sobre una supuesta democracia racial y cómo hay una actualización del racismo y del propio discurso en la operacionalización de una lucha al revés. También llama la atención sobre los datos que indican que la mayoría de los estudiantes negros y negros en las universidades públicas están siendo falsificados por fraude. Señala la importancia de la lucha histórica del Movimiento Negro por la Autodeclaración, pero también alerta sobre el hecho de que esto, por sí solo, puede representar un riesgo para las propias acciones afirmativas. Todo este contexto puede generar la falsa impresión de que las cuotas ya han cumplido su función y por tanto ya pueden ser superadas.

Palabras Clave: Antropologías Negras; Raza; posicionalidad; autodeclaración

Boa tarde a cada uma, a cada um. É uma alegria estar aqui com vocês. Quero agradecer imensamente ao Coletivo Zora Hurston pelo convite e felicitar o acontecimento dessa quinta edição do “Negras Antropologias”. O tema chega num momento muito importante e urgente para todas as pessoas que, de alguma maneira, têm se mobilizado na luta antirracista deste país, exatamente também por uma das observações que a Ana Clara fez no início da nossa conversa, que é o fato de estarmos nas vésperas de completarmos dez anos da lei federal que implementou as cotas de escola pública, que tem um recorte racial. Bastante diferente das cotas que vinham acontecendo, por exemplo, na UnB (Universidade de Brasília), desde 2003, mas que representaram, em certa medida, uma ampliação da quantidade de pessoas negras na universi-

dade. É uma lei de 2012¹ e que tem uma avaliação programada para acontecer no ano de 2022, sob este governo, o que é algo bastante preocupante, porque é um governo que, desde sempre, se mostrou contrário às políticas de ações afirmativas de uma maneira geral.

Dentre um conjunto muito vasto de estratégias de políticas de ações afirmativas, as cotas raciais foram aquelas que tomaram mais vulto e que mobilizou mais debate entre nós. Talvez por isso, também, seja um alvo preferencial do enfrentamento da luta antirracista, quando percebemos as possibilidades de transformação que essas lutas trazem para nós. Uma coisa muito importante que eu queria partilhar com vocês na tarde de hoje, nessa véspera de avaliação, é que a gente sequer sabe direito como isso vai acontecer. A lei federal foi uma demanda do

1. Lei nº 12.711/2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 05 jul. 2022.

executivo, mas por outro lado, foi o próprio legislativo que assentou essa lei, então, de alguma maneira, deveria ser avaliada pelo executivo juntamente com o legislativo. É isso que nos preocupa, porque nós temos não só um Governo Federal e a instância do executivo contrários às políticas de ações afirmativas, mas também porque na história recente desse país havia muito tempo que não tínhamos um legislativo tão reacionário. Esse é um ponto importante para que nos mobilizemos, seja dentro da universidade, na produção de estudos, seja fora dela, com mobilização dos movimentos sociais para encararmos esse cenário que nos aguarda com a revisão da lei.

Para isso, precisamos pensar exatamente no que as ações afirmativas mobilizaram através das cotas raciais nos termos das discussões raciais no Brasil. Nós tivemos alguns momentos históricos em que o debate racial foi mais intensificado, pensando do ponto de vista da política pública ou do debate público fora dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro e do movimento indígena. Nós temos alguns momentos particulares da nossa história mais recente, um deles são os movimentos em torno dos Cem Anos da Abolição da Escravatura, em que se mobilizou uma série de debates que acabaram colocando em suspenso o próprio evento da abolição como algo que tenha, de algum modo, representado algo de produtivo para luta antirracista no país.

Outra coisa muito importante foi a Conferência de Durban, em 2001, com o Estado brasileiro assumindo pela primeira vez, do ponto de vista de um governante e da fala do chefe do executivo, que o Brasil, de fato, é um país racista, coincidindo, inclusive, com aquela anedótica pesquisa que perguntava para as pessoas se o Brasil era racista e as pessoas diziam: “sim, o Brasil é racista”, e em seguida perguntavam para essas mesmas pessoas: “você é racista?”, e

elas respondiam: “Não, eu não sou racista”.

Isso nos apresentou a imagem de que o Brasil é uma terra racista, sem pessoas racistas. Então isso cria um certo ruído que reverbera em torno de uma roupagem que vem se transformando ao longo do tempo, daquilo que se chamou de Lusotropicalismo, que no caso específico das relações raciais brasileiras tomou a cara da harmonia racial, o discurso que, mais na frente, foi chamado de mito da democracia racial.

Não obstante, o debate trazido pela pesquisa da UNESCO, na década de 1950, mostrando que isso era efetivamente mítico, que não se sustentava na realidade material das pesquisas, sejam elas de cunho econômico, sociológico, educacional, de acesso a emprego, renda e serviços: nada disso autorizava pensar o Brasil como esse ponto fora da curva racial no mundo, como um país da harmonia racial. O ponto fundamental é que quando esses discursos vão se reeditando, mostra para nós como é que o racismo também se reedita, e vice-versa. O racismo e o discurso sobre a harmonia racial, no nosso país, foram faces do mesmo processo.

Chegamos, portanto, a um momento em que esse discurso toma a forma de um certo tensionamento em torno da noção de posicionalidade, seja a posicionalidade de quem pesquisa sobre essas relações, seja a posicionalidade dos sujeitos destinatários das políticas de ação afirmativa. A forma mais comum de fazer notar as mudanças no campo dessa pesquisa hoje é que, se até o início dos anos 2000 – quando as políticas de ações afirmativas, na forma das cotas raciais, tomam um corpo – a pergunta sobre quem é negro no Brasil era respondida: “pergunta para a polícia que ela vai saber responder”, hoje, a pergunta “quem é negro no Brasil” será respondida muitas vezes por aquelas pessoas que reivindicarão o direito ao uso das cotas raciais nas universidades e no serviço público.

Isso tem colocado em questão uma

série de problemas vinculados com as fraudes nas cotas. No caso da Universidade de Brasília, há pelo menos três anos e meio, temos dados de pesquisas que mostram que a maioria da população estudantil é formada de pretos e pardos: é o que dizem os dados. Na minha experiência não é isso que eu verifico em sala de aula, muito menos nos corredores – e sou um professor que trabalha com relações raciais, ensino filosofias africanas, trabalho com teorias interseccionais, de modo que recebo nas minhas turmas sempre um contingente muito grande de estudantes negros e negras e ainda assim eu não consigo ver essa maioria, mesmo nas turmas dedicadas a esses temas que são caros aos movimentos sociais negros.

Isso indica para nós que esses dados, de uma maioria negra de pretos e pardos, pretas e pardas na universidade estão sendo forjados por fraudes. Houve um processo que se arrastou entre 2017 e 2020 que desligou um conjunto de estudantes da Universidade de Brasília, e tal fato tem acontecido em vários lugares do país também, em virtude desse montante de fraudes e da dificuldade em avaliar, criar critérios, exatamente porque entramos em uma espécie de crise da posicionalidade racial. Se antes você tinha que perguntar para a polícia quem era negra – a polícia não teria nenhum tipo de dificuldade em responder –, hoje todo mundo quer ser negro porque há uma “vantagem” em ser negro para o processo de ações afirmativas através das cotas, para logo em seguida assumir os discursos racistas.

Um dos casos famosos foi o de uma pessoa, desligada por fraude no processo de cotas, um estudante que durante uma manifestação foi para as redes sociais reclamar que um coletivo de estudantes negros e negras da UnB estava atrapalhando seus estudos, ao ocuparem o Bloco de Salas de Aula Sul por estudantes negros, em um protesto em função da defesa de utilização de um espaço. Com isso, um estudante branco,

de olhos azuis, agrediu verbalmente os estudantes e as estudantes que estavam na manifestação de maneira muito arrogante. Isso chamou a atenção dos estudantes que descobriram que esse sujeito entrou na UnB por cotas para negros. Assim, ele foi uma das pessoas desligadas, e isso tem acontecido com uma certa frequência.

O grande problema é que: como não há uma necessidade, uma obrigação de que as pessoas se identifiquem como cotistas após se maticularem na universidade, muitas pessoas podem ter fraudado as cotas e nós não sabemos quem são. Na carteirinha, nas chamadas, em lugar nenhum público tem essa identificação, inclusive porque nem toda pessoa negra precisa necessariamente ser cotista. Isso gera um excesso de dificuldade de identificação, se é que isso seria necessário.

Até pouco tempo atrás, várias dessas pessoas que hoje reivindicam a identidade negra, não estavam nesse lugar. Então, nós temos um problema severo, que é uma dificuldade imensa: a lei de 2012 estabeleceu como único critério para o acesso à concorrência através da reserva de vagas, a autodeclaração. A autodeclaração foi uma velha luta dos movimentos sociais negros em torno da afirmação da identidade negra, em um país em que ser negro era uma peste, uma maldição. A ideia era que as pessoas pudessem reivindicar para si um lugar de negras e negros. Isso foi um uma luta muito importante e se apostou nisso durante muito tempo, e continua apostando que as pessoas possam se posicionar ou “se assumirem” negras.

O ponto é que isso tinha um peso antes da criação das políticas de ações afirmativas e outro agora. Hoje, a autodeclaração, quando utilizada de maneira exclusiva, tem se mostrado um risco inclusive para essas próprias políticas. Por quê? Porque inclusive uma das coisas que já tem reverberado nos discursos públicos, dessas

peças que foram contrárias às políticas afirmativas, é de que as cotas cumpriram o seu papel, de que já trouxeram a maioria da população estudantil para o lugar dessa multi-racialidade, de modo que já se tem uma maioria negra, formada de pardos e pretos, com mais indígenas do que nós tínhamos antes. Então, para essas pessoas, já teríamos cumprido a função das cotas e talvez não precisaríamos mais delas. É importante lembrar que não há uma necessidade de que elas continuem, após essa avaliação, sendo que a avaliação do próximo ano pode decidir, inclusive, pelo encerramento das cotas.

Basta ver o que aconteceu na avaliação dos dez anos das cotas da UnB, em 2014. Ou seja, a primeira turma entrou em 2004 e em 2014 aconteceu a avaliação dos dez anos da política que estavam previstos. As cotas na UnB eram exclusivamente raciais; não tinham corte vinculado com a realização do ensino médio nas escolas públicas; só tinham como requisito que as pessoas fossem negras e identificadas, no primeiro momento, pelas fotografias. Depois, começaram a acontecer as bancas de verificação, em função da famosa confusão das fotografias dos irmãos gêmeos², para saber se as pessoas faziam jus ou não a usar o sistema de cotas. Essas cotas funcionaram entre 2004 até 2014, propostas em 2003, com vinte por cento das vagas reservadas.

Durante esta avaliação, já havia o sistema que previa cinquenta por cento das vagas destinadas a estudantes de escola pública, repartidas racialmente de acordo com a proporcionalidade racial de cada estado – no caso do Distrito Federal, cerca de cinquenta e um por cento da população, à época do censo de dois mil e dez, eram

peças pretas ou pardas. Assim, no nosso caso, os cinquenta e um por cento dessas vagas reservadas às escolas públicas deveriam ser divididas por pessoas pretas e pardas, e ainda divididas em faixas de renda, todas elas estudando em escolas públicas, algumas de alta renda e outras de baixa renda.

A grande questão é que quando a lei federal apareceu, em 2012, e a UnB fez a avaliação em 2014, é que esses sistemas viessem a se sobreporem e nós teríamos na Universidade de Brasília uma quantidade gigantesca de pessoas negras, e isso parecia uma ameaça. Então, para balancear, reduziu-se a quantidade de cotas para negros e negras, de vinte para oito por cento, e essas cotas continuam existindo até hoje, reservando vagas para pessoas que não precisam necessariamente ter sido estudantes de escola pública para concorrerem a essas cotas. Só que como nessa época também o critério para as cotas raciais da lei de 2012 não incluía nenhuma verificação por bancas, também as retiraram para essas outras cotas que continuam existindo.

A UnB, hoje, tem dois tipos de cotas raciais: as cotas de preto, pardos e indígenas (PPI) no interior das cotas da lei de 2012, e a cota para negras e negros, que é aquela que surgiu em 2003, que funciona até hoje, não mais com vinte, mas com oito por cento de vagas reservadas. Pois bem, só que agora sem nenhum tipo de verificação.

Então, começaram as denúncias de fraudes, muitas delas mobilizadas por coletivos antirracistas, porque como o único critério da lei é a autodeclaração, não se diz como essa autodeclaração deveria ser verificada. O grande problema é que nem sempre conseguimos saber se essas pessoas são ou

2. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL43786-5604,00-COTAS+NA+UNB+GEMEO+IDENTICO+E+BARRADO.html>. Acesso em: 05 jul. 2022.

não fraudadoras, já que não há acesso universitário à sua autodeclaração, a não ser durante os processos da homologação das vagas como cotistas, por exemplo, pra depois vir todo o restante do processo seletivo, seja no PAS (Programa de Avaliação Seriada), seja no vestibular, no SISU (Sistema de Seleção Unificada). Tudo isso aparece depois. Com as antigas bancas, se o candidato não tivesse sua autodeclaração homologada, ele concorreria pelo sistema universal. Então, há primeiro a homologação, e esse sujeito pode ou não concorrer pelas cotas, e aí não há como verificar, na sistemática atualmente adotada. No processo de investigação concluído em 2020, não apenas ocorreu o desligamento de estudantes com o cancelamento de suas matrículas, como se cassaram diplomas de pessoas que já tinham se formado.

Esse é um problema grave, porque começa a introduzir a necessidade de volta das bancas de heteroverificação. Retorna um discurso de quem é preto, de quem é pardo no nosso país. A figura do pardo, da pessoa parda, cria uma série de problemas, e não tem nada de novo, isso é um velho problema do discurso da harmonia racial. Inclusive, a mestiçagem e a figura da pessoa parda foram utilizadas durante muito tempo em discurso de autores como o próprio Gilberto Freyre para mostrar que a mestiçagem havia criado uma parcela da população harmoniosamente conectada, sendo a figura da pessoa parda, da pessoa mestiça, uma prova disso, de maneira que não haveria conflitos raciais. Essa figura chega hoje com uma nova roupagem.

A questão da heteroverificação começa a aparecer para o discurso contra as cotas, de novo, como aquele discurso que foi encampado pelo ministro Gilmar Mendes, pela teórica e advogada Roberta Kauffman, da ideia do tribunal racial, como se fossem as políticas de ações afirmativas que estivessem dividindo as pessoas em raça, quando a experiência cotidiana provocasse essa

divisão.

Esse é um ponto fundamental, uma vez que esse discurso está sendo revisitado, reafirmado para combater as bancas de heteroverificação, que têm se mostrado cada vez mais necessárias, mas sempre armadilhas. Uma armadilha, pois a figura do pardo está longe de ser uma figura tranquila, sobretudo diante de discursos coloristas que temos importado dos Estados Unidos para nossa realidade, o que tem trazido uma série de problemas muito severos, como a denúncia de estudantes que não são brancos nem de longe, que seriam muito facilmente barrados pela polícia, ali também denunciados por não serem o “preto ideal”, e sabe-se lá o que seria isso.

O ponto fundamental é que agora temos a necessidade dessas comissões de heteroverificação, que conseguimos fazer funcionar para a seleção da pós-graduação, mas não conseguimos para a graduação, ainda, que é onde tem a maior quantidade de fraudes nas cotas. Não podemos perder de vista que temos dois cenários: o primeiro, a própria fraude nas cotas aparece como uma dessas roupagens novas da democracia racial e, portanto, do racismo. Pela primeira vez na história as pessoas estão aqui reivindicando a identidade negra para se beneficiarem de políticas de ações afirmativas, e depois que se beneficiou, volta para a posição racista original.

Por outro lado, como segundo cenário, que isso aconteça nas vésperas da avaliação da Política de Cotas parte de um volume gigantesco desses números de pessoas que chegam a usar as cotas raciais ser através de fraude, só que essas pessoas continuam contando como números e informam as estatísticas para mostrar que a universidade hoje é majoritariamente negra, formada de pessoas pretas e pardas. Isso pode levar exatamente à própria crise dessa política de cotas na avaliação em 2022. É muito importante que a gente tenha esse

debate acontecendo nas Ciências Sociais, porque nelas se expressou o protagonismo de autoras e autores como Yvonne Maggie, antropóloga; Demétrio Magnoli, sociólogo; Peter Fry, também antropólogo. Pessoas que, dentro da área das Ciências Sociais mobilizaram um discurso contra as cotas raciais e continuam com seus seguidores.

Embora não sejam, nem de longe, majoritários, isso pouco importa dentro da produção do conhecimento. Não importa que tenham dez Kabengele Munanga para uma Yvonne Maggie, haverá validade na utilização desses discursos para as argumentações contrárias a essas políticas. Se faz necessário todo o volume – e é importante que aumentemos – de pesquisadoras e pesquisadores negros na Antropologia, na Sociologia, para fortalecer o debate a favor das cotas raciais. E por isso é tão relevante, por exemplo, que tenhamos um grupo dentro da ABA (Associação Brasileira de Antropologia) discutindo relações raciais e por antropólogas e antropólogos negros. Isso é absolutamente necessário.

Mas pensar, também, que há uma mobilização dentro das Ciências Sociais dessas posturas ainda reacionárias, ainda contrárias, de figuras tanto da Sociologia como da Antropologia para serem utilizadas, como foram no julgamento da ADI (Ação Direta de Inconstitucionalidade) contra as cotas da UnB movida pelo DEM³. É uma mobilização do discurso desses e dessas intelectuais, só que agora com uma realidade diferente. Nós temos números hoje que apontam para uma quantidade maior de pessoas negras, nessa nova realidade da posicionalidade. Por isso temos que pensar que posicionalidade é essa, se perguntar, por fim, de quem é essa luta?

Tal discurso democrático que sustentamos até agora parece que não tem dado muito certo, porque vemos que a democracia se presta a muitas coisas. Precisamos defender a democracia, mas não dá para apostar todas as fichas em que ela vá “nos salvar”. Essa luta é coletiva; é uma luta nossa, mas temos inimigos de muitos matizes agora.

Esse é um ponto importante – e com isso eu vou encaminhando para o final da minha fala – para que possamos pensar qual papel que vocês, jovens pesquisadoras e pesquisadores da Antropologia, pesquisadoras e pesquisadores negros, sobretudo, mas não só. De um lado, que possamos mediar o modo como esses debates têm circulado de alguma maneira na deslegitimação dessa estrutura, no caso específico de fornecer elementos para tal debate. De outro, poderemos enfrentar a difícil, mas, enfim, nada nova, tarefa de discutir a mestiçagem, sobretudo em função do papel da pessoa parda, que é a pedra de toque que tem levado ao mesmo tempo à ampliação gigantesca da presença da fraude nas cotas e que tem chamado atenção da necessidade das bancas de heteroverificação.

Na minha posição, é muito difícil, mas eu não estou nem um pouco interessado em saber quem são as pessoas pretas e pardas, eu estou interessado em saber quem são as pessoas fraudadoras. É muito diferente! A gente consegue identificar com muito mais tranquilidade quem é uma pessoa fraudadora do que ficar fazendo discussões coloristas sobre a identidade racial do pardo. Eu não quero saber quem é, qual a identidade da pessoa, que nem é uma identidade que necessariamente vá passar por um debate racial, porque essas pessoas nunca precisaram fazer nenhuma demanda racial sobre

3. O Democratas (DEM) foi um partido político brasileiro de centro-direita que se fundiu com o Partido Social Liberal (PSL) para formar o União Brasil (UNIÃO), conforme decidido em convenção por ambos em 6 de outubro de 2021.

sua posição. A posicionalidade dela nunca esteve em questão. É aqui que precisamos apostar as nossas fichas e identificar quem são as pessoas fraudadoras, e isso é um problema gravíssimo para esse contexto da criação desse cenário da avaliação política das cotas raciais em 2022. Acho que essa é uma das questões mais importantes da nossa luta hoje, uma luta coletiva e nossa, ou de qualquer pessoa comprometida com uma universidade mais plural, que tem que pensar no debate de como essas armadilhas que foram colocadas para o caminho das ações afirmativas nos trouxeram até aqui. Por isso, parabênzo, mais uma vez, a escolha do tema e fico bastante feliz em poder dialogar com vocês. Agradeço!

Ações Afirmativas e posicionalidades: de quem é essa luta?

Affirmative Actions and Positionalities: whose struggle is this?

Acciones afirmativas y posicionalidades: ¿de quién es esta lucha?

Paíque Duques Santarém¹
ORCID: 0000-0002-0395-151X

Resumo

Esta conferência foi proferida pelo antropólogo negro Paíque Duques Santarém no V Negras Antropologias, evento organizado pelo Coletivo Zora Hurston no dia 21 de outubro de 2021. Santarém faz uma análise sobre o processo de institucionalização da política de cotas na Universidade de Brasília (UnB) a partir de uma leitura, que é também experiencial, das mobilizações políticas de coletivos negros que se organizaram para que as ações afirmativas fossem adotadas na UnB e o quanto esse longo processo, até hoje, revela uma “condição agônica” dos negros e negras na universidade. As lutas de negros e negras se constroem, historicamente, num movimento que exige dessas pessoas: dirigir lutas e renovar epistemologias, bem como, cuidar de si e das outras para não adoecerem. Trata-se de uma tripla jornada: acadêmica, profissional e comunitária. Considera, ainda, os avanços que forjaram uma melhor situação atualmente, atentando à necessidade de não só manter as políticas de cotas, mas também ampliar seu alcance até que não só a universidade venha a mudar, mas também a sociedade. Para a efetivação dessas mudanças, o povo negro forjou tecnologias de resistência e transformação que possibilitaram a construção coletiva ainda em curso. A conferência teve, também, a presença da professora Luciana de Oliveira Dias (FCS/UFG) e Wanderson Flor do Nascimento, o Uã (IH e FIL/UnB).
Palavras-Chave: Negras Antropologias; Raça; Posicionalidade; Cotas.

Abstract

This lecture was given by the black anthropologist Paíque Duques Santarém at V Negras Antropologias, an event organized by the Zora Hurston Collective. Santarém makes an analysis of the process of institutionalization of the quota policy at UnB from a reading that is also experiential, of the political mobilizations of black collectives that organized themselves so that affirmative actions were adopted at UnB and how much this long process, to this day, reveals an “agonic condition” of black men and women at the University. The struggles of black men and women are historically constructed in a movement that demands from these people: to direct struggles, to renew epistemologies, but also to take care of themselves and others so as not to get sick. It is a triple journey: academic, profes-

1. Paulo Henrique da Silva Santarém. Doutorando no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UnB (PPG-FAU UnB), mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (PPGAS/DAN-UnB) e bacharel em Antropologia pela Universidade de Brasília.

sional and community. It also considers that there have been advances that have brought us to a better situation today, but that it is necessary not only to maintain quota policies, but to expand them until not only the university changes, but also society. For the effectuation of these changes, the black people forged technologies of resistance and transformation that made possible this collective construction still in progress.

Key words: Black Anthropologies; Breed; Positionality; Quotas.

Resumen

Esta conferencia fue impartida por la antropóloga negra Paíque Duques Santarém en V Negras Antropologías, evento organizado por el Colectivo Zora Hurston. Santarém hace un análisis del proceso de institucionalización de la política de cuotas en la UnB a partir de una lectura también vivencial, de las movilizaciones políticas de colectivos negros que se organizaron para que se adoptaran acciones afirmativas en la UnB y cuánto de este largo proceso, a este día, revela una “condición agónica” de hombres y mujeres negros en la Universidad. Las luchas de los negros y las negras se construyen históricamente en un movimiento que exige de este pueblo: encauzar las luchas, renovar epistemologías, pero también cuidarse a sí mismo y a los demás para no enfermarse. Es un viaje triple: académico, profesional y comunitario. También considera que ha habido avances que nos han llevado a una mejor situación en la actualidad, pero que es necesario no solo mantener las políticas de cuotas, sino ampliarlas hasta que cambie no solo la universidad, sino también la sociedad. Para la efectivización de estos cambios, los negros forjaron tecnologías de resistencia y transformación que hicieron posible esta construcción colectiva aún en curso.

Palabras clave: Antropologías Negras; Raza; posicionalidad; Cuotas.

A todos e todas, boa tarde. Eu me chamo Paíque Duques Santarém, sou graduado e mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília e agora estou cursando o doutorado em Arquitetura e Urbanismo na UnB, e tenho uma vida e uma trajetória toda por essa Universidade. Então, ao ser chamado pelo Coletivo Zora Hurston para falar hoje, fico emocionado e agradeço muito. É uma honra para mim poder estar conversando aqui com vocês sobre a nossa vida na universidade. Falo isso porque, na verdade, há uma sensação que eu quero explorar aqui e vai ser a primeira coisa que eu vou tratar. Há uma sensação de contínua agonia; uma sensação aqui que eu falo de forma um tanto jocosa, uma condição agônica. Isso não é um conceito consolidado, é uma alegoria que criei enquanto estava escrevendo as notas

para esta fala. É uma condição agônica própria de negros e negras na universidade.

É uma condição de se sentir deslocado no espaço, obviamente, uma condição de se sentir bilíngue, talvez porque nós falamos outras línguas em nossas casas e bairros. Simultaneamente, uma condição de incumbir-se sobre nós diferentes responsabilidades: de produzir, de dirigir lutas e movimentos, de renovar epistemologias, de cuidar dos seus, de se cuidar, de não surtar, de aquilombar-se, de se organizar para a sociedade, de produzir para frente. É uma agonia que o estudante negro e a estudante negra vivem na universidade. Eu acho que a gente tem que enfrentar essa agonia e a entender do ponto de vista histórico. O que está vinculado a isso? Eu quero começar falando dessa agonia, depois desenvolverei uma reflexão

sobre histórias de lutas de discentes negros e retornarei à agonia ao fim – porém, lá já tratarei de como a universidade também agoniza sobre a presença negra.

Como lidar com essa agonia nossa? Estou me apresentando aqui dentro da ideia da posicionalidade. Sou um homem negro, universitário, acadêmico, antropólogo e participei de uma trajetória do nascimento das cotas da Universidade de Brasília. Acho que em tudo isso, essa agonia sempre esteve presente com muitas(os) de nós. Estou falando aqui, agora, inclusive, na sequência de duas pessoas que foram grandes referências para mim na militância e que em alguma medida me ensinaram a militar. Em uma certa dimensão, esse debate sobre como lidar com essa agonia de ser um negro na universidade sempre esteve presente e foi transmitido entre gerações negras que viveram esta experiência.

O caminho de ter espaço de vida fora da universidade implica para nós, negros, em uma trípla jornada: acadêmica, profissional e comunitária; produzir ciência, gerar renda e manter laços afetivos de nosso povo. Dessa forma, trabalhando cerca de vinte e cinco (25) a vinte e seis (26) horas por dia, conseguimos dar conta dessa agonia de estar enclausurado em um ambiente epistemologicamente genocida, racista e estruturado pela branquitude. Fazemos isso com percursos diversos. É o caminho de se aquilombar dentro da universidade, forjando grupos; é também o de utilizar a universidade de forma instrumental, sem disputá-la, porque achamos melhor disputar outros espaços da sociedade. São várias tentativas e se eu fosse citar aqui o tanto de caminhos que foram apresentados, tomaria todo tempo de fala.

E por que eu tô citando isso? É porque agora nós temos um chamado, um chamado que chega para o ano de 2022, ano que vem², mas a gente tem que se mobilizar agora. É o chamado de manter as cotas, ampliá-las, enfrentar de frente esse monstro racista elutar contra ele. Eu vi alguns comentários nesta conferência de que a nossa condição agora é uma condição pior do que as condições passadas. Eu diria que não. Acho que a condição de hoje é muito melhor do que a condição que enfrentaram os militantes que instituíram as cotas na universidade, e tentarei explicar o porquê de talvez estejamos em momento muito melhor do que a de situações anteriores. Falo de épocas em que sequer esse debate estava colocado e o autoritarismo silenciador racista estava expresso, enfim.

Acho que a nossa condição não é especialmente mais miserável do que as condições anteriores de um povo que vive estruturalmente em uma sociedade racista, uma sociedade que transitou de quatrocentos anos tendo a escravidão como forma principal de lidar com a população negra, para, na sequência, dos cento e trinta anos (130) pós-abolição, chegar ao genocídio como forma principal de lidar com a população negra. Existia genocídio no passado (quando a estrutura do racismo era escravista); existe escravidão hoje (quando a estrutura do racismo é genocida), mas os dois principais motores do racismo mantêm esta particular característica de se atualizarem em diferentes conjunturas. Não acho que devemos tratar como se a tivéssemos em algum momento de exceção para a população negra. Acho que não é razoável tratarmos dessa forma. Temos que tratar como parte de

2. A conferência foi realizada dia 21 de outubro de 2021.

um processo secular, uma estrutura longa de luta, trabalho e militâncias, com a qual teremos que lidar de uma forma talvez um tanto pragmática, talvez um tanto idealista. E, pensando no passado-presente-futuro, devemos encruzeilhar essa ideia, pois a tecnologia do nosso povo tem mecanismos para isso.

Para abordar esse tema, farei um pequeno relato e, então, vou encerrar tentando dialogar com o tema da posicionalidade. De quem é essa luta? Para pensar de quem é a luta das cotas, eu quero voltar aos anos de 2000 e 2001, quando os negros da Universidade de Brasília eram menos de dois por cento (2%). A UnB, na época, tinha entre vinte e cinco (25.000) e trinta mil (30.000) estudantes – talvez um pouco menos, porque era ainda antes do começo das expansões dos campi, uma época de muita precarização. Estamos falando em cerca de quinhentos (500) a seiscentos (600) estudantes negros presentes neste universo estudantil, muito pouca gente.

Neste cenário adverso, um grupo de estudantes se organizou, conseguiu se encontrar e constituir um coletivo de cerca de vinte (20) a trinta (30) pessoas – um núcleo mais duro ali de quinze (15) integrantes, mas que conseguia se expandir e se retrair – e dirigiu uma luta na Universidade de Brasília, contra tudo e contra todos. Assim, criou um cenário social em que a aprovação das cotas dentro da instituição no ano de 2003 era irrefreável. Estou falando aqui na presença de um relevante militante desse coletivo, a professora Luciana, que foi do Coletivo EnegreSer, que conquistou o direito às cotas em um período em que havia uma ampla propaganda contrária a falar sobre racismo abertamente, havia um amplo consenso universitário contrário à abordagem desse tema, uma censura à população negra para não falar do assunto.

Esse Coletivo conquistou as cotas – é claro que não foi só ele –, teve protagonismo,

força e eficiência para a instituição desta política. Tanto por criar condições sociais para a sua realização, criando uma tensão na universidade por elas, quanto por meio de uma série de ações diretas, campanhas públicas, negociações, *lobby*. Ou seja, todos os meios necessários foram utilizados – de constrangimentos a meios nem tão verbalizados. Então, o Coletivo conquistou isso em contrariedade a tudo e a todos. E, além, esse Coletivo junto a outros da época que foram surgindo inventaram uma forma de ser negro e de militar na universidade. Com isso, não estou dizendo que não existiram coletivos anteriores, mas argumento aqui que, por meio da história do Coletivo EnegreSer e outros da mesma época, é possível entendermos uma linearidade, uma amplitude de coletivos que surgiram em várias universidades do Brasil, em que estudantes negros, antes minoritários, se organizaram e começaram a lutar por nossos direitos. Então, estamos aqui falando de uma tecnologia negra de se reorganizar e de se reinventar na universidade.

E esse Coletivo conquistou as cotas. Eu não posso dizer que o Coletivo EnegreSer – de trinta estudantes negros (30) em uma universidade com aproximadamente seiscentos (600) estudantes negros, que constituíam dois por cento (2%) de trinta mil (30.000) estudantes totais – conquistou as cotas lutando em uma condição melhor que a minha. Certamente não estavam.

Na sequência deste processo, com a ampliação progressiva, mas ainda tímida da presença negra na UnB, uma série de pequenas situações aconteceram ou foram forçadas para constituir entraves à política. A partir de alguns casos pontuais de dúvidas e questões sobre a implementação da ação afirmativa em uma universidade institucionalmente racista, junto às críticas da banca de Heteroidentificação constituída para evitar fraudes na implementação das cotas – como já citado aqui na fala do professor Uã

–, um aparato racista organizado composto por pessoas contrárias às ações afirmativas fez uma ampla campanha, juntando-se à Revista Veja, Rede Globo, boa parte da intelectualidade branca da UnB. Este grupo escreveu uma carta e fizeram um ataque que julgavam ser fulminante sobre as ações afirmativas. Esse ataque direto às cotas foi a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, a ADPF 186, tratando de cotas raciais na Universidade de Brasília. Uma ação muito bem articulada por diversos setores sociais da elite nacional.

Com isso, um conjunto de estudantes negros, na época, já não totalizavam seiscentos (600), talvez fossem por volta de dois mil (2.000) a três mil (3.000), porque a gente está falando dos anos de 2009 a 2010 (alguns anos após as cotas serem implementadas em 2004), que se organizaram e puxaram uma campanha em torno do que depois ficou conhecido como Nosso Coletivo Negro, no caso da UnB. Houve outros coletivos do Brasil mobilizados em torno da essa campanha que derrotou a articulação contrária que era muito poderosa. Ela envolvia ministros do Supremo Tribunal Federal – porque havia muitos ministros supremos contrários às cotas –, a “nata” da intelectualidade brasileira, todos os conglomerados de mídia do Brasil. TODOS. Não houve IstoÉ, Veja, Época, Globo, SBT, Record, nem qualquer veículo de mídia que tivesse dado apoio, destaque ou foco à luta em favor das cotas. Quando houve apoio, tratou-se de iniciativas pessoais de um ou outro personagem destes veículos.

A partir de aí se organiza um novo grupo de estudantes negros e negras, chamado Nosso Coletivo Negro, o qual juntava antigos militantes do Movimento Negro, estudantes novíssimos na universidade, militantes que tinham composto o EnegreSer e outros coletivos negros universitários. Esse grupo articulado fez ações diretas, *lobby*, campanhas, constrangimentos, bateu de

porta em porta, escreveu textos, fez *amicus curiae*. Estas ações foram determinantes para que a medida de ADPF, ao fim, fosse derrotada por unanimidade no Supremo Tribunal Federal. Claro que houve um amplo movimento de intelectuais brancas e brancos a favor da criação das cotas e contra a ADPF, mas o coletivo de estudantes negros e negras teve papel essencial, nem sempre tão visibilizados quanto merecem.

O Nosso Coletivo Negro manteve sua atuação. Quando se completaram 10 anos da existência de cotas na UnB e quando a Lei de Cotas foi aprovada no Congresso Nacional, em 2012, houve uma confluência histórica. O Nosso Coletivo Negro gerou um debate profundo e constituiu o foco para manter na Universidade de Brasília um avanço político em relação à Lei Federal de Cotas (Lei nº 12.711/2012), porque a lei aprovada pelo Estado brasileiro tipifica quem é o negro no Brasil que pode acessar as cotas, qual seja, aqueles que estudaram em escolas públicas no Ensino Médio. Minha posição, podemos debatê-la quando oportuno, é de que um negro que estudou em escola particular tem que ter tanto acesso às cotas quanto um negro que estudou em escola pública. Ele é tão negro quanto o negro estudou em escola pública, porque nós estamos falando de um povo e não de indivíduos em um povo. A posicionalidade é uma forma de lidar com o povo, com uma coletividade. Claro, uma comunidade diaspórica, com todas as suas diferenças. Mas, estamos falando de um setor social que tem um comportamento ou que funciona sociologicamente de uma forma, funciona coletivamente. Essa Lei de Cotas cria constrangimentos ao negro que estudou em escola particular; ao negro que, em alguma medida, pela luta dos seus mais velhos, sua comunidade, dos seus anteriores, teve acesso a algum tipo de direitos humanos, não só por frequentar a escola particular, mas pelo bairro em que morou, pela renda familiar da qual usufruiu. Então, é

como se o negro que conquistou um pouco de direitos humanos não fizesse parte da coletividade ou de uma estratégia coletiva de cotas. Isso é um erro. O Nosso Coletivo Negro, então, defendeu e garantiu que as cotas na UnB teriam amplo percentual para estudantes negros e negras de escolas públicas, conforme estava na lei, mas que além disso haveria, também, um percentual próprio da universidade destinado a toda população negra que concluiu o ensino médio, independente de qual sua trajetória educacional anterior.

O Nosso Coletivo Negro foi muito importante neste período, mas podemos falar também do programa Afroatitude, do coletivo Quilombão, que se organizou logo depois. Emergem, também, deste processo diferentes coletivos negros, o Grupo de Estudos Afroncentrados (GEAC), o Grupo de Estudantes Negros da Arquitetura (Calunga), o próprio Quilombo – que depois ocupou um espaço na UnB –, o Coletivo Negro da Sociologia, o Coletivo Negro da Comunicação, que nascem de um monte de espaços, cursos e articulações dentro da UnB. Falo destes coletivos porque tive interação direta com eles, integrando alguns dos mesmos. Na minha leitura, essa geração também inventa uma forma de ser negro em uma universidade que está adquirindo maioria negra. Já que não há ainda a possibilidade de uma disputa epistemológica ampla sobre os cânones da universidade, sobre a forma como a universidade se comporta com relação ao mundo, esse grupo, de alguma forma, monta mecanismos de utilização do espaço, de coletivização da utilização do espaço negro na Universidade de Brasília.

Tais coletivos, como uma ampla rede de relações, inventam formas de ser uma maioria ou uma minoria qualificada, de ser vinte por cento (20%) a quarenta por cento (40%) de povo negro na universidade. Inclusive, é um meio de constituir formas diversas de poder, ter divergências internas, coisas

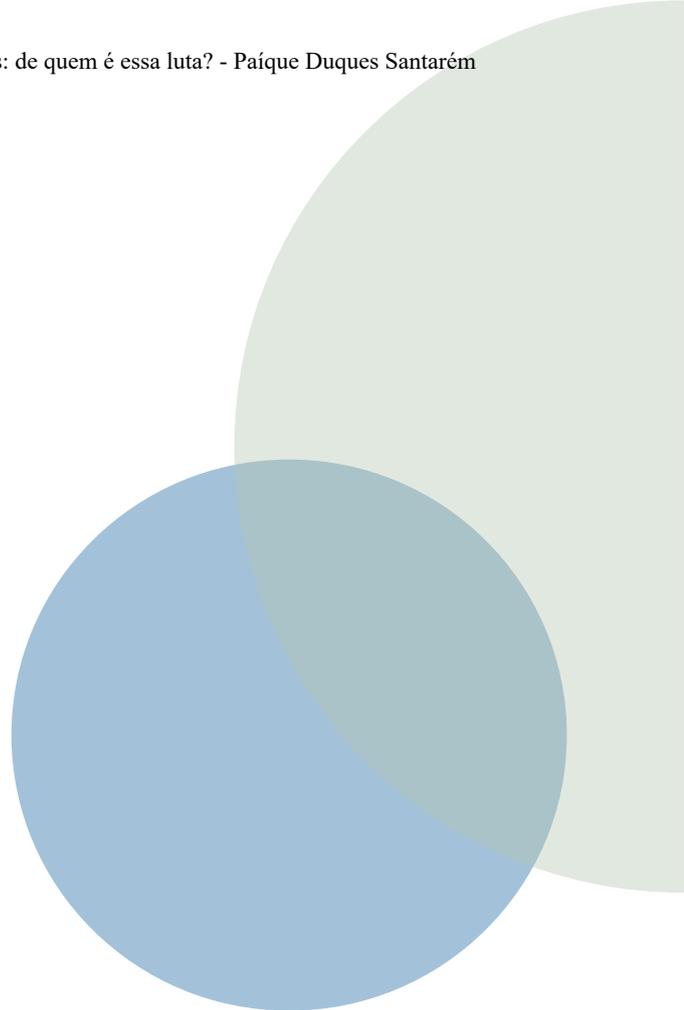
que eram possíveis, mas não de forma tão aberta. Quando eu entrei no mestrado, essa condição agônica da universidade se manteve, até mesmo se ampliou. Por exemplo, na minha seleção ao mestrado para a turma de 2011, teve um caso atípico na Antropologia: por algum motivo entramos cinco negros de 16 que foram aprovados. E um dia, enquanto estávamos conversando com uma certa agonia por vivermos em uma briga com a epistemologia naquele momento – pois boa parte do nosso corpo docente tinha lutado contra as cotas –, pensamos que em alguma medida poderíamos fazer algo diferente ali. Então, nós, como coletivo, mobilizamos uma assembleia discente da pós-graduação da Antropologia e propusemos as cotas na pós-graduação. Nos dividimos, conversamos com os professores, fizemos *lobby*, ações diretas, constrangimento etc. As cotas na pós-graduação da Antropologia foram aprovadas dois anos depois, em 2013, e nesse meio tempo, essa proposta que construímos na Antropologia foi difundida e o pessoal da Sociologia da UnB foi mais rápido e aprovou antes. O pessoal que tínhamos contato no Museu Nacional, no Rio de Janeiro, também já estava discutindo, levantou essa proposta e aprovou antes, bem como em outras universidades do Brasil já estavam aprovando. Nós não fomos o primeiro programa em Antropologia a aprovar as cotas na pós-graduação, nem o primeiro a propor, mas de alguma forma, a iniciativa partiu dos discentes e foi um cenário muito arisco para a gente. Porque nós, estudantes negros, no período pós-aprovação das cotas na Antropologia, ainda vivíamos sob a sombra do que foi o “caso Ary” (um dos casos de racismo na Antropologia da UnB) e do que foi a posição de muitos cânones da Antropologia da UnB, contrários às cotas na ADPF, professores que se manifestaram escrevendo cartas e artigos científicos. Então, vivemos essa agonia que foi respondida com a proposta de cotas na pós-gradu-

ação.

Eu acredito que a universidade não deixará de ser institucionalmente racista tão cedo, ainda que adote um tanto de ações afirmativas. Por outro lado, ao mesmo tempo que a universidade é um espaço comprometido com a branquitude, pois é um espaço estruturalmente racista, ela também possui políticas que são terminantemente antirracistas e que possibilitam isso que a Luciana e o Uã falaram: rupturas epistemológicas, abertura de outros caminhos, brechas de marginalidades para quem gosta de linhas de fuga, entre outras coisas. Pelo fruto desta luta negra nela inserida como ações afirmativas, ela possibilita esse tipo de articulação, de uma forma que jamais poderá retornar a uma condição racista de forma impune. Esta marca racial já está ali presente, é uma cicatriz – e eu acho difícil que haja algum tipo de vitória no ano que vem contrário às cotas. Nós vivemos essa agonia aqui, e de alguma forma também é a agonia deles e do resto da universidade. Então, eu entendo que se essa agonia é dupla e as cotas ainda são necessárias, e acho que não tem nem o que discutir. Não devemos concluir que as cotas já cumpriram o papel porque agora temos 40% de estudantes negros na universidade, não é esse o ponto. Se a questão fosse essa, teríamos que radicalizar, questionando, por exemplo, quantos médicos negros existem e quantos médicos brancos existem? E aí, quando tivermos um número de médicos negros e brancos proporcionais pela percentualidade da população, talvez a gente abdique das cotas. Não se trata somente de ter o mesmo número de estudantes e o mesmo número de profissionais. Mas, também, não só numericamente profissionais, há que se transformar os serviços, as epistemologias, os fundamentos. Não é só a universidade que tem que mudar, é a sociedade. Nesse sentido, entendo que nós não podemos esperar que as questões se apresentem a nós, porque se foi necessário e

estratégico em outro momento que a luta pelas cotas tivesse sido encabeçada ou encaminhada por pessoas brancas, não podemos abdicar agora da direção das frentes antirracistas e das frentes pelas cotas e pelas ações afirmativas, pois temos o poder e a tecnologia negra que foi constituída por aqueles coletivos e também pelas diferentes outras formas que o povo negro reinventou de estar dentro da universidade. É fundamental a reinvenção da negritude como uma essência, como performance e como projeto político para a constituição de coletividade. Então, não podemos abdicar da direção dessas frentes antirracistas. E mais, nós temos que estar mais à frente delas do que estivemos antes. Nós não podemos deixar que esse processo de luta em torno de uma cobrança das outras posicionalidades fiquem na direção dos outros setores da universidade, como se eles estivessem no centro da questão. Esses setores, por mais que estejam comprometidos em prol de uma luta antirracista, não podem dirigi-la por estar além de ser apenas um melhor direcionamento político em um momento A, B ou C. Há algo de constituição, de biotecnologia social que os negros e negras têm feito. Estou tentando insistir nesse argumento para que possamos entrar num segundo debate, sobre como, dentro da nossa diversidade, enquanto população negra, há diferentes corpos de homens, mulheres, homens cis, homens trans, mulheres cis, mulheres trans, com diferentes faixas etárias, com diferentes escolaridades prévias da vida universitária, diferentes conhecimentos de ofícios, diferentes espiritualidades, diferentes aprofundamentos, diferentes deficiências, toda diferenciabilidade que temos e em como a nossa diversidade negra vai lidar com esse espaço, nossa diversidade de tonalidades pretas, nossa diversidade de cabelos, de vozes etc. E aí a gente entra em outro debate, porque essa riqueza vem para dentro. É um pouco do que eu queria colocar. Tomara que tenha colab-

orado. E vamos dialogar, vamos lutar. É
nóis!



Decolonizar a homossexualidade em Uganda como um processo de direitos humanos¹

Decolonizing Homosexuality in Uganda as a Human Rights Process

Decolonizar la homosexualidad en Uganda como proceso de derechos humanos

Caroline Tushabe²

Tradução de Juliana Silva Chagas³

ORCID: 0000-0001-7402-6199

Nas últimas décadas, nos EUA e na Europa Ocidental, o paradigma do armário influenciou e orientou grande parte da teoria *queer* e dos estudos lésbicos, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTQI+). O trabalho de Eve K. Sedgwick sobre a epistemologia do armário influenciou a maneira de pensarmos acerca do sistema hierárquico social, a partir do sistema hegemônico heterossexual opressivo e de minoria homossexual subordinada. Sedgwick expõe as complexidades do autoconhecimento e das experiências da minoria homossexual, marcada pelo armário na hierarquia sexual, pelo menos nos EUA e na Europa Ocidental⁴. Tal hierarquia é mantida por meio de práticas opressoras que ganham legitimidade mediante políticas estatais que impõem o silêncio ou o armário. Enquanto isso, a perspectiva do armário proliferou além das fronteiras geográficas e intelectuais euroamericanas,

trabalho teórico e ativista no mapeamento da homossexualidade entre diferentes culturas. O paradigma do armário fomentou a noção de que toda experiência sexual *non-sex-crossing*⁵ (não heterossexual) que não tenha visibilidade constitucional ou cuja leitura não signifique visibilidade pública é marcada pelo armário, teorizado como um ato de relações de poder-saber e que investiga os privilégios públicos usufruídos pelas heterossexualidades e a natureza confinante inerente ao espaço invisível relegado às sexualidades *non-sex-crossing*. De acordo com Steven Seidman, a condição do armário e a cultura de “abrir a porta com um chute” estão presas à cultura heteronormativa colonial. Seidman define essa cultura como aquela que se baseia em “repressão e poluição”, já que promove “a ideia de que heterossexual e homossexual são antitéticos” e de que desejos sexuais autóctones

1. Texto originalmente publicado como capítulo de livro: TUSHABE, Caroline. Decolonizing homosexuality in Uganda as a human rights process. In: FALOLA, Toyin; AMPONSAH, Nana Akua (Eds.). Women, gender, and sexualities in Africa. Durham NC: Carolina Academic Press, 2013. p. 147-154. [N.T.] Agradeço a professore Tushabe pela gentileza em permitir a tradução deste texto, bem como à editora Beth Hall, por prontamente autorizar a publicação da versão traduzida.

2. Atualmente, assina como Tushabe Wa Tushabe, é doutore em Filosofia e docente no Departamento de Estudos da Sexualidade Humana (Department of Human Sexuality Studies) na Widener University, Filadélfia, PA, EUA.

3. Juliana Chagas é doutoranda em Antropologia Social no PPGAS da Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Antropologia pelo PPGA das Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab/CE). Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Integrante do Laboratório de Estudos em Economias e Globalizações (LEEG), vinculado ao Departamento de Antropologia da UnB. Integrante do Coletivo Zora Hurston de estudantes negras/os do PPGAS/UnB. E-mail: juschagas@gmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6562463621141731>.

non-sex-crossing são antitéticos à homossexualidade⁶. Nesse sentido, a luta pela liberdade sexual dos povos autóctones/colonizados, particularmente em Uganda, e na África como um todo, exige que repensemos o paradigma do armário e a identidade homossexual, e que acionemos práticas de decolonização.

A homossexualidade nos discursos hegemônicos ocidentais representa um sistema progressista de sexualidade, que é impossível nas comunidades colonizadas, uma vez que seus colonizadores europeus as entendiam como apenas capazes de um comportamento sexual irracional e bestial. Segundo Murray e Roscoe, a homossexualidade como marcador de culturas civilizadas tornou-se um modelo para sistemas pouco sofisticados de sexualidade em culturas colonizadas, classificadas como primitivas pela ideologia colonial⁷. Na política de liberdade sexual, o paradigma do armário segue a lógica da sexualidade progressista, que foi inicialmente introduzida pelo controle colonial, e de apagamentos daquelas culturas classifica-

das como primitivas. A lógica da sexualidade progressista distingue as sexualidades primitivas das progressistas, as simples das sofisticadas e as pré-modernas das modernas. Essa categorização divide os corpos em identidades e espaços, como se o espaço fosse sempre purificado e homogeneizado. De fato, ainda de acordo com Murray e Roscoe, as sexualidades autóctones africanas *non-sex-crossing* não deveriam misturar e contaminar a homossexualidade moderna, uma ordem progressista e sofisticada, cuja consciência é legitimada pelo armário.

Em seu artigo, *Beyond the Closet as Raceless Paradigm* – “Ir além: o armário como paradigma desracializado”⁸ –, Marlon Ross observa que o paradigma do armário nos EUA funciona como um veículo essencial para narrar a homossexualidade como um progresso necessário, do segredo obscuro para a consciência aberta⁹. Ross complexifica as identidades homossexuais, argumentando que o paradigma do armário é inerentemente falho quando enfatiza a diferença entre “segredo obscuro” e “cons-

4. Sedgwick afirma que o armário é sintomático das maneiras pelas quais uma sociedade organiza identidades e vidas, e essa organização é a-histórica e incompleta.

5. [N.T.] Optei pela grafia do termo no idioma de origem, no intuito de não comprometer o sentido da expressão original, bem como não a vincular em referência ao sistema classificatório hegemônico das sexualidades problematizado no trabalho de Tushabe.

6. SEIDMAN, Steven. From identity to queer politics: Shifts in normative heterosexuality and the meaning of citizenship. *Citizenship Studies*, v. 5, n. 3, 2001, p. 321.

7. Em seu prefácio, intitulado “All Very Confusing”, escrito para seu volume editado *Boy Wives and Female Husbands: Studies in African Homosexualities*, p. xi, Stephen O. Murray e Will Roscoe elaboram a construção colonial da homossexualidade na África, por meio da qual os colonialistas europeus empreenderam a categorização de diferenças entre eles e aqueles que eles invadiram e colonizaram. Os africanos foram categorizados como “primitivos” e “selvagens” que não poderiam ter assegurado um sistema hierárquico de sexualidade que dividisse a heterossexualidade da homossexualidade. Na mentalidade dos colonizadores, os selvagens africanos tinham que estar mais próximos da natureza e, portanto, heterossexuais, e suas “energias e expressões sexuais devotadas exclusivamente ao seu propósito natural: a reprodução biológica” (p. xi). A ausência de demarcações normalizadas e purificadas entre sexualidades hétero e homo, a noção ambígua de se a sexualidade é uma identidade e a ausência de códigos que marcam a homossexualidade como uma aberração desqualificou os sistemas africanos de sexualidade da sexualidade progressista.

8. [N.T.] Tradução minha.

9. ROSS, Marlon. *Beyond the closet as raceless paradigm*. In: COHEN, Cathay J. et al. (Eds.). *Black queer studies: A critical anthology*. Durham: Duke University Press, 2005, p. 162.

ciência aberta”, ao desconsiderar corpos que são marcados pela raça e estiveram sempre trancados no armário. Com base em estudos da Grã-Bretanha, Ross observa que Weeks considera o armário como “um passo essencial na evolução da consciência homossexual moderna”, porque, não apenas desafiou a binariedade entre heterossexual e homossexual, mas também provou ser tão moderno quanto hétero no sistema euro-americano de sexualidade¹⁰. A prática de sair do armário é, portanto, central para a política sexual do estilo de vida homossexual e das identidades homossexuais gay e lésbica. Em outras palavras, o armário é uma articulação definitiva da homossexualidade moderna e progressista.

Levanto uma breve mas complicada pergunta oriunda das argumentações de Ross: como os corpos negros apelam para o armário? Aquelas(es) de nós que encarnam sexualidades autóctones pré-modernas “não sofisticadas” e *non-sex-crossing* são, de acordo com o discurso hegemônico da homossexualidade progressista, uma entidade desconhecida para as políticas de liberdade sexual. Na proliferação do paradigma do armário, além das fronteiras geográficas e epistemológicas da Europa Ocidental e dos EUA, somos oprimidos¹¹ pelo dilema de como a ideologia colonial funciona em nosso apelo ao armário. Para nós, “sair do armário como lésbica ou gay” requer colaboração com ideologias coloniais, vendo nossas culturas, corpos, sexualidades e espaços como primitivos e sem agência política. Somos impelidos a nos adaptar às identidades sexuais modernas e às políticas do armário, que “purificam” nossas culturas,

corpos, sexualidades e espaços de seu primitivismo. Essa mudança adorna as identidades sexuais modernas como as únicas que proporcionam um autoconhecimento legítimo e possibilitam a exposição legítima da opressão sexual. Embora as identidades sexuais modernas se estabeleçam como a base do poder político, elas falham em desafiar a opressão sexual colonial contra os povos colonizados, ao se constituírem sobre as hierarquias coloniais das sexualidades. A categorização hierárquica colonial de sistemas de sexualidade não sofisticados e sofisticados requer identidades coletivas que são facilmente confináveis, para que um povo tenha garantido ou negado seu acesso à proteção legal e ao reconhecimento estatal.

As narrativas do armário nos EUA e na Europa Ocidental ajudaram a construir uma identidade pública que expõe a localização, o caráter fechado e a alienação dos corpos homossexuais e suas experiências do espaço público, por meio da identidade e sistema heterossexual opressivo. Isso, em muitos aspectos, provocou o surgimento de uma linguagem que garante algum espaço aos homossexuais nas ruas públicas. No entanto, como as categorias de identidade tendem a homogeneizar a atividade coletiva, a política de identidade sexual provou minimizar as complexidades da raça e falhou em envolver a teoria racial¹². De modo similar, a política de liberdade sexual na África geralmente segue a política baseada na identidade e teoriza o armário como uma avenida para a força política; enquanto a liberdade sexual é o que todos os povos do mundo que vivem sob regimes repressivos desejam, assim, o paradigma do armário não fornece as estraté-

10. Ibid., p. 164.

11. [N.T.] Utilizo a linguagem neutra com o intuito de demarcar a desgenerificação do texto, buscando amplificar a pluralidade de experiências de gênero, seguindo a proposta de Tushabe.

12. Para uma discussão mais ampla, ver também Audre Lorde (1984); Roderick A. Ferguson (2004); e Marlon Ross (2005).

gias que os diferentes contextos requerem. Em Uganda, por exemplo, o referido paradigma não aborda criticamente a lógica do colonialismo nem explora possibilidades alternativas de agência entre experiências autóctones *non-sex-crossing*. Não argumento, no entanto, que a produção cultural de identidades sexuais e a representação cultural em Uganda seja redutível ou subsumida à política de identidade LGBTQI+ dos EUA ou da Europa Ocidental. Em vez disso, estou interessado, de forma mais ampla, em como a decolonização do armário produz questões que desafiam a globalização colonial e imperial, tanto na praticabilidade da política de liberdade sexual quanto nas proteções constitucionais. Spurlin observa que quando privilegiamos as identidades coletivas na teorização e na atividade de movimento transfronteiriças, temos que reconhecer que somos vulneráveis a reinventar práticas coloniais e imperialistas em favor da utilidade política, ao passo que falhamos em decolonizar opressões culturais e epistemológicas.

A pressa em teorizar as sexualidades dissidentes em termos transnacionais e em dar conta do surgimento de novas formações sociais de desejos *entre-os-de-mesmo-sexo*¹³, embora importantes, pode potencialmente correr o risco de obscurecer ou sobrepor-se às histórias e às especificações culturais da experiência vivida e da existência material em contextos locais, e como estas podem afetar os entendimentos ocidentais da diferença sexual¹⁴. Centrar o conhecimento local, sem desalojar o transnacional, é crucial, porque as fronteiras não são simplesmente geográficas, mas sobretudo epistêmicas, de modo que as articulações da liberdade sexual no local onde a epistemologia do armário emerge podem ser prejudiciais às

articulações epistêmicas no local onde ela é reinventada.

1 Contextualizando o local

Nem todos os estudiosos que mapearam a homossexualidade, particularmente em Uganda e na África em geral, usam o termo “armário”. No entanto, o armário é assumido no quadro teórico LGBTQI+ e no ativismo político, por exemplo, Tamale usou o conceito de “armário”, enquanto Wairinga e Saskia, entre outros, usaram noções de “sair do armário” e de “silêncio”. Vale ressaltar que o que é reconhecido por todos esses estudiosos sobre a homossexualidade na África é que africanes negam a homossexualidade e silenciam sobre ela. Assim, o armário em Uganda não é marcado tanto pela sensação de esconder a homossexualidade, mas de negar que a homossexualidade existe tanto por aqueles marcados como seres primitivos (africanos) quanto por homossexuais (seres pós-coloniais *non sex-crossing*, que são mais avançados do que os pré-modernos, mas não são tão modernos quanto aqueles da Europa Ocidental e dos EUA). Em alguns estados africanos, incluindo a África do Sul – onde a transição do *apartheid* para a democracia promoveu a inclusão constitucional da orientação sexual –, Uganda, Zimbábue, Quênia e Nigéria, representantes do Estado afirmaram com veemência que a homossexualidade é não-africana e uma importação do Ocidente. Embora esse sentido de “negação” seja baseado no desejo dos africanos de se dissociarem das identificações coloniais do primitivismo, argumento que a negação se torna uma produção textual, porque o conhecimento local e os desejos *non sex-crossing* autóctones

13. [N.T.] No original, “*same-sex desires*”.

14. SPURLIN, William J. *Imperialism within the margins: Queer representation and the politics of culture in Southern Africa*. New York: Palgrave Macmillan, 2006, p. 18.

tones têm sido negados desde a colonização.

Um exemplo típico de tal produção textual de negação aparece na referência de Bleys aos reis de Buganda (Uganda) e Dahomey (sul do Benin), durante os primeiros estágios do colonialismo. A intenção de Bleys é expor a negação e o silenciamento da homossexualidade, mas a informação implícita é mais reveladora de diferentes possibilidades do que de negação e de silêncio:

alarmados com as conhecidas imagens [da homossexualidade] do Daomé da África Ocidental, os missionários britânicos sentiram-se assim compelidos a sancionar Mwanga, o líder da Baganda (Uganda), de 1884 a 1897. Ele manteve um “harém” cheio de pajens e resistiu à cristianização quando ficou claro que o sexo anal tinha que ser renunciado. À medida que gradualmente mais e mais rapazes, que se converteram ao protestantismo ou ao catolicismo, recusaram serviços sexuais a Mwanga e sua entourage, surgiu um conflito. Quando seu pajem favorito Mwafu resistiu também, Mwanga chegou ao paroxismo de raiva e vários rapazes foram mortos. Conta-se que cerca de cem, que mais tarde se tornaram os Mártires de Uganda¹⁵.

Mwanga, o epítome da homossexualidade colonial, não é o Mwanga que desejava outros homens que trabalham em sua corte. Pelo contrário, é o Mwanga resistente aos cristãos, a quem, por lei, é imposta uma nova identidade (a partir de uma compreensão euro-cultural do desejo non-

sex-crossing). Ao resistir ao cristianismo, Mwanga resistiu simultaneamente à identidade homossexual e à ligação entre homossexualidade e aberração. O gesto de Mwanga aqui é significativo, não porque resistiu ao cristianismo, mas em razão de se recusar a negar em conhecer a pessoa que já conhece – o Mwanga que deseja e compartilha energia erótica com outros homens. Mwanga resiste ao ímpeto da identificação errônea colonial como homossexual, devido ao seu ato de rebeldia contra o cristianismo, que só poderia ser mais coibido pelo código penal colonial herdado, o qual proíbe a homossexualidade na Constituição de Uganda pós-colonial. A narrativa de Mwanga reitera a construção de Uganda como uma identidade colonialmente nacionalista, que é forçada a privilegiar a heterossexualidade masculinista e reprime desejos *non sex-crossing*.

Em análises acadêmicas, o desejo de Mwanga como signo de resistência contra o colonialismo mal é explorado, sendo utilizado para marcar e mapear a homossexualidade e a identidade homossexual em Uganda. Como tal, a narrativa de Mwanga sempre foi analisada em relação ao poder político e ao nacionalismo, mascarando o aparato colonial repressivo e opressor em ação e confundindo-o com empreendimentos libertários e progressistas, enquanto ignorava totalmente o imperialismo cultural, dentro do qual a homossexualidade foi construída e forçada a africanes. Embora o desejo *non sex-crossing* e os desejos *entre-os-de-mesmo-sexo* possam ser universais em todas as culturas, as maneiras pelas quais esses desejos são conhecidos, expressos, identificados e experimentados, bem como seus significados, são todas singularidades culturais. O debate prejudica e apaga as sexualidades *non-*

15. BLEYS, Rudi C. The geography of perversion: Male-to-male Sexual behavior outside the West and the ethnographic imagination, 1750-1918. New York: New York University Press, 1995, p. 172.

sex-crossing em Uganda, e na África como um todo, quando segue a lógica de controle cultural colonial abrasivo e da moralidade cristã, a fim de fundir ações sexuais e identidade sexual como identidade de si (*self-identity*), isto é, como autoidentidade. Esse “eu” (*self*) não só se torna moralmente deficiente, mas também insignificante e descartável.

Nesse sentido, a narrativa de Mwanga perde relevância em localizar adequadamente a agência política e histórica de decolonização que as intimidades *non-sex-crossing* em Uganda podem vislumbrar, porque a homossexualidade é sempre apresentada como identidade e privilegiada em direitos legais e disposições constitucionais. Privilegiar a identidade homossexual ofusca o significado e a significância dos desejos *non-sex-crossing* em Uganda, que não têm conhecimento da identidade homossexual e podem não ser dependentes das relações de gênero. Aqui, estou pensando em tal entendimento como estipulado nas construções do século XIX de gênero e de sexualidade, na Europa e na África sob o domínio colonial direto. Nunca houve, da mesma maneira que nos relatos sobre a sexualidade de Mwanga, qualquer reconhecimento da diferença entre a atitude de Baganda e do Império Britânico em relação a sexualidades *non-sex-crossing*. As narrativas privilegiadas de Mwanga baseiam-se unicamente em seu desempoderamento político pelo cristianismo e pelo colonialismo, retratando Mwanga como governante sedento de poder que usava o sexo como arma de controle dos homens jovens¹⁶. Análises textuais e retórica política não reconhecem que a intimidade sexual entre pessoas do mesmo sexo não

era culturalmente criminalizada antes do controle europeu e que Mwanga não estava no armário¹⁷.

Enquanto isso, a introdução britânica da homossexualidade como identidade sexual criminalizou as intimidades *non-sex-crossing*, declarando-as aberrantes, e é por meio desse ato de criminalização que o armário é imaginado. Como Ross explica,

o paradigma de sair do armário tem sido uma maneira tão atraente de fixar a identificação homossexual exatamente porque permite essa poderosa narrativa de progresso, não apenas em termos do desenvolvimento psicossocial de um indivíduo e do nascimento e crescimento sociopolítico de um grupo legítimo de minoria sexual, mas também mais fundamentalmente é uma porta que marca o limiar entre as modas atuais da sexualidade e todas as outras obsoletas, anacrônicas¹⁸.

O código penal colonial que criminaliza Mwanga e outros em Uganda desmembra o próprio ser, obsolesce os desejos *non-sex-crossing* nas culturas colonizadas e torna tais desejos inexistentes e sem linguagem legítima. A invenção discursiva indicativa de que as identidades sexuais seriam representativas de todos os seres e desejos não heterossexuais, encabeçada e proliferada pelas ciências da sexologia, psicanálise e criminologia, no século XIX, nega as linguagens autóctones, legal e socialmente,

16. Para uma discussão detalhada, ver Hoad (2007).

17. [N.T.] Em português brasileiro, o significado mais próximo do original “*closeted*” corresponderia à expressão “enrustido(a)”, empregada estritamente na linguagem informal.

18. Ross, p. 162.

mente, qualquer possibilidade de decolonização, assim como rejeita a articulação de seus conhecimentos *non sex-crossing*. Seus conhecimentos e histórias continuam a ser alojados dentro da linguagem e dos significados do paradigma do armário e nas noções de silêncio e de negação.

Embora o armário seja uma metáfora para um espaço em que algo está escondido e em que estruturas de poder e dominação colonial oprimem outros, o armário não necessariamente abre caminhos para fazer perguntas que abordam desejos *non sex-crossing* transculturalmente, especialmente aqueles que desafiam o império euro-americano e os conhecimentos dicotômicos da homossexualidade e da heterossexualidade. Sustentar a dicotomia, como Ross explica, privilegia o armário como o “princípio da experiência sexual, conhecimento e política [que] efetivamente diminui e inviabiliza o pleno engajamento com *insights* potenciais da teoria racial” e outras culturas¹⁹. O paradigma do armário, assim, apaga outras possibilidades de ser onde o gênero existe como uma imposição colonial, na qual a dicotomia homo/hétero, não sofisticado/sofisticado e pré-moderno/moderno é inteligível. Confrontar essa dicotomia é o trabalho e a prática da decolonização, que busca corrigir os apagamentos coloniais e globais do conhecimento autóctone e suas múltiplas possibilidades. Para os povos colonizados que centralizam a decolonização, o paradigma do armário faz pouco para dismantlar a estrutura colonial da homossexualidade, além de buscar salvar a pessoa que incorpora a estrutura colonial da homossexualidade. Paradoxalmente, o armário reidentifica tanto as pessoas pré-modernas quanto as pós-coloniais à revelia de suas existências, porque elas só existem fora do

armário ou pelo reconhecimento de que aquilo que se tornam é resultado da experiência do armário. Aqueles sujeitos que existem fora do armário não são politicamente visíveis; eles perdem sua voz e suas vidas uma vez que o armário exclui todas as possibilidades para eles, ao contrário do homossexual pós-colonial, que existe por delegação à homossexualidade moderna, como se pode afirmar no caso de Mwanga.

As análises disponíveis do caso de Mwanga procuram criar uma espécie de lógica evolutiva própria da construção colonial de quem é humano e de quem não é, civilizado e não civilizado, primitivo e progressista, simples e sofisticado. Na medida em que o paradigma do armário é insuficiente para acionar possibilidades viáveis àqueles sujeitos marcados fora da sexualidade moderna, a adoção do paradigma do armário em Uganda torna o corpo homossexual, simbolizado pelo caso de Mwanga, uma corporificação arquivística do sucesso do projeto colonial e das noções imperialistas de libertação. Embora apagado pela lógica da sexualidade moderna articulada no código penal, que proíbe a homossexualidade, o sujeito homossexual ugandês pós-colonial torna-se visível, por meio de construções coloniais da homossexualidade e de identidades sexuais globais LGBTQI+, representadas pela homossexualidade moderna.

2. Reivindicar e relacionar-se com identidades sexuais globais

Gostaria de prosseguir aqui com um mito de *ebihindi*, que minha avó me contou quando eu estava crescendo, como uma forma de explorar o sentido de reivindicar e relacionar-se com identidades sexuais

19. Ibid., p. 163.

globais. *Ebihindi* são pessoas que transitam de uma forma de ser para outra. Na aldeia em que fui criada, havia uma árvore chamada *omusisa* junto ao *akayanja* ou pântano. O mito explica que, à noite, *ebihindi* se reuniam sob a *omusisa* e faziam fogo, dançavam e mudavam de fêmeas para macho, para metade fêmea e metade macho, e para um todo de quatro partes, consistindo de um quarto de cada. Ao amanhecer, *ebihindi* invertem seu ser e se reintegram à comunidade. A ética do mito é que existem diferentes possibilidades de ser e que devemos respeitar a existência dessa diferença, bem como há também uma noção de que as pessoas *sabem* e esse *conhecimento* não requer acusações ou discussão pública.

Por causa de nosso posicionamento colonial, como povo autóctone colonizado *non sex-crossing* de Uganda, somos vítimas do tempo, enredadas na diferença entre reivindicar e relacionar-se com identidades sexuais globais LGBTQI+. Afirmar que *somos* homossexuais, lésbicas, gays ou *queers*, por associação via tais construções coloniais de sexualidade e de gênero, e relacionar-se com identidades que são genealogicamente inteligíveis dentro de histórias e culturas específicas nos torna *apenas* um povo de imaginação colonial.

Reivindicá-las não faz dessas histórias nossas histórias nem oferece os mesmos caminhos, como nessas histórias e culturas, para alcançar a liberdade sexual. Como acontece nos casos de reivindicar e relacionar-se com as identidades sexuais globais, os povos colonizados de Uganda, cujos desejos sexuais não perpassam o sexo, na verdade, não se tornam o sujeito da política de liberdade sexual, constitucional ou teoricamente. A linguagem que foca na opressão de seres não heterossexuais

concentra-se apenas no constructo do homossexual produzido colonialmente. Esta pessoa deve negar a si mesma para ser abordada pela linguagem colonial e pelos significados da homossexualidade.

Além disso, aquelas pessoas cuja genealogia da homossexualidade é inteligível dentro de suas histórias e culturas podem reivindicar as disposições de direitos humanos sem perturbar a estrutura. Sendo esse o caso, a reivindicação e a relação com as identidades sexuais globais, sem perturbar a estrutura de direitos humanos, aliena ainda mais os corpos *non sex-crossing* das reivindicações de direitos humanos. Caso contrário, ugandenses teriam que fazer duas coisas: 1) apegar-se à genealogia das identidades sexuais globais e continuar nas práticas de autoapagamento; e 2) continuar a ser obediente à criação colonial de quem é humano, por meio do desmembramento de si por identidades sexuais que sustentam o aparato opressivo sistêmico, que permeia comunidades com histórias de colonialismo.

3. Reposicionando a estrutura de direitos humanos

Embora se tenha gradualmente progredido ao longo dos anos para incluir as questões outrora excluídas dos povos colonizados, mulheres e minorias sexuais, o discurso dos direitos humanos ainda está preso a práticas de formalização que não vão longe o suficiente para explorar o poder e o conhecimento dos sujeitos locais e autóctones. Esses sujeitos são as vítimas do abuso de direitos humanos nascidos do capitalismo, heranças coloniais e globalização imperial²⁰. A proteção aos direitos humanos ainda é monitorada dentro das categorias existentes, as quais são fundamentais para a lógica das

20. CORRÊA, Sonia; PETCHESKY, Rosalind; PARKER, Richard. Sexuality, health and human rights. New York: Routledge, 2008, p. 162.

hierarquias de sistemas de opressão racial, sexual e de gênero, civilizados e não civilizados, sofisticados e não sofisticados e progressistas e primitivos.

Discursos universais de liberdade e de princípios de direitos humanos devem ser contextualizados dentro do conhecimento local, no que diz respeito à relação que os povos autóctones têm não apenas com a terra, mas também com a língua. Como explica Walter Mignolo, “as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas são parte do que os seres humanos são. As linguagens estão inseridas no corpo e memórias (localizadas geo-historicamente) de cada pessoa” (grifo original)²¹. As origens de identidades como “lésbica” e “gay”, ou mesmo “*queer*”, não podem articular as subjetividades sexuais e o jogo erótico adotados em línguas autóctones nas cosmologias de povos sem autoapagamento – como, por exemplo, na comunidade falante de Rukiga, que integra seres *ebihindi*. Nossas histórias de colonialismo não podem ser negadas. Como tal, defendo processos de decolonização com uma abordagem localmente contextualizada dos direitos humanos, integrando conhecimentos locais e globais que afirmem a dignidade e a libertação dos povos colonizados.

Por causa de nossos contextos particulares, há necessidade de um tipo diferente de abertura – uma estratégia decolonial – para nossas subjetividades particulares, que é fundamental para desvendar as questões desafiadoras e epistêmicas que emergem de povos, lugares e tempos particulares. Assim, chegamos a diferentes deslocamentos epistêmicos quando buscamos saber como Mwanga foi instruído a não amar os homens que se viu amando; por que lhe foi dito para não amar as pessoas que deveria amar. Não é

apenas que Mwanga desfrutava de intimidade sexual com outros homens, mas que outras coisas aconteceram: a polícia e a criminalização, a punição e o sistema prisional, o estigma e a condenação, a aberração e o pecado, a divisão entre humano e não humano (no sentido colonial de categorização de pessoas brancas e negras), moral e imoral, tudo em relação ao Estado e à sexualidade.

Os direitos humanos são necessários, mas inadequados quando não confrontam crenças e práticas de racismo, bem como sem investimento político em descentrar o heterossexual como o único humano e a sexualidade progressista no caso das hierarquias homo e hétero. Esta descentralização é importante para desalojar os impérios euroamericanos, pois eles dependem de processos de desumanização raciais e de gênero. Neste quadro racializado e generificado, a construção da identidade homossexual e heterossexual para os povos colonizados permanece atrelada à sujeição de si. A identidade de si que as construções coloniais da homossexualidade nos impuseram, supostamente, como um meio para nosso autoconhecimento, impede nosso autoconhecimento, na medida em que exclui processos e caminhos para uma política de decolonização. Somente um discurso de direitos humanos que seja investido em práticas decoloniais poderia ‘ajudar a mudar a maneira como pensamos e vemos os outros.

21. MIGNOLO, Walter D.; TLOSTANOVA, Madina V. Theorizing from the borders: Shifting to geo- and body-politics of knowledge. *European Journal of Social Theory*, v. 9, n. 2, p. 205-221, 2006, p. 207.

Referências Bibliográficas

BLEYS, Rudi C. The geography of perversion: Male-to-male Sexual behavior outside the West and the ethnographic imagination, 1750-1918. New York: New York University Press, 1995.

CORRÊA, Sonia; PETCHESKY, Rosalind; PARKER, Richard. Sexuality, health and human rights. New York: Routledge, 2008.

HOAD, Neville. African Intimacies: Race, homosexuality, and globalization. Minneapolis: University of Minnesota, 1997.

MIGNOLO, Walter D.; TLOSTANOVA, Madina V. Theorizing from the borders: Shifting to geo- and body-politics of knowledge. *European Journal of Social Theory*, v. 9, n. 2, p. 205-221, 2006.

MURRAY, Stephen O.; ROSCOE, Will (Eds.). Boy-wives and female husbands: Studies of african homosexualities. New York: Palgrave, 1998.

ROSS, Marlon. Beyond the closet as raceless paradigm. In: COHEN, Cathay J. et al. (Eds.). *Black queer studies: A critical anthology*. Durham: Duke University Press, 2005. p. 161-89.

SEDGWICK, Eve K. *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press, 1990.

SEIDMAN, Steven. From identity to queer politics: Shifts in normative heterosexuality and the meaning of citizenship. *Citizenship Studies*, v. 5, n. 3, p. 321-28, 2001.

SPURLIN, William J. *Imperialism within the margins: Queer representation and the politics of culture in Southern Africa*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

Docência negra e a elaboração de salas de aula contra hegemônicas

Black teaching and the creation of anti-hegemonic classrooms
La enseñanza negra y la creación de aulas antihegemónicas

Beatriz Martins Moura¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5585-5354>

Resumo

Esse texto é um ensaio que, pela primeira vez, de maneira mais sistemática, me dedico a pensar elementos que considero importantes no tecer da minha caminhada como docente-educadora na Universidade Federal do Oeste do Pará. Nesse sentido, meu interesse aqui é chamar a atenção para como, talvez, essa trajetória aponte para o que podemos construir quando encaramos a sala de aula como um espaço de construção coletiva. Nos desafios e nas boas inspirações, entendo que desde aqui temos elementos para refletir sobre quais reelaborações fazemos, tendo nossos corpos e nossas trajetórias como inspirações primeiras e como produtores primeiros de impactos ao entrar nas universidades. Há, ainda, um desejo por entender, a partir de minha própria experiência, como a sala de aula é um espaço fundamental nas atuações de mulheres negras, conforme me sinalizam outras colegas docentes negras e autoras inspiradoras nessa caminhada profissional-intelectual.

Palavras-chave: Docência negra; Salas de aula contra hegemônicas; REUNI, Políticas Afirmativas.

Abstract

This text is an essay in which, for the first time in a more systematic way, I dedicate myself to thinking about elements that I consider important in the fabric of my trajectory as a profes-

1. Beatriz Martins Moura é Antropóloga Amazônida, nascida em Santarém-Pará. Doutora em Antropologia Social pela Universidade de Brasília- UnB (2021), tem mestrado em Antropologia Social pela UnB (2017) e bacharelado em Antropologia pela Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA (2014). Foi professora Voluntária na Universidade de Brasília em 2017 e 2018 e docente substituta na Universidade Federal do Oeste do Pará entre 2019 e 2021. É pesquisadora vinculada ao Núcleo de Pesquisa e Documentação das Expressões Afro-religiosas do Oeste do Pará e Caribe - NPDAFRO/UFOPA e atualmente coordenadora junto ao Projeto Encontro de Saberes, do Instituto Nacional de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa INCTI/UnB. Desenvolve trabalhos desde 2012 no campo dos estudos sobre religiões de matriz africana e comunidades tradicionais de terreiro, com foco em discussão sobre afro-religiosidade na Amazônia e sobre a interlocução terreiro-universidade. No mestrado defendeu dissertação acerca do modo como terreiros de religião de matriz africana se constituem como espaços de articulação de conhecimentos. No doutorado desenvolveu pesquisa sobre a atuação de Mães de Santo na Universidade como docentes através do Projeto Encontro de Saberes. Trabalha com temáticas relacionadas às comunidades tradicionais de terreiro, aos estudos afro-religiosos, afro-religiosidade na Amazônia, relações raciais no Brasil, raça, racismo e desigualdades, interseccionalidade gênero, raça e classe, docentes negras no ensino superior, ensino superior público e antropologia econômica.

-sor-educator at the Federal University of Oeste do Pará. In this sense, my interest here is to draw attention to how this trajectory, perhaps, points to what we can build when we face the classroom as a space for collective construction. As for challenges and good inspirations, I understand that from here we have elements to reflect on which re-elaborations we make, having our bodies and our trajectories as the main inspirations and as the main impact producers when entering universities. There is still a desire to understand, from my own experience, how the classroom is a fundamental space in the actions of black women, as other black teachers and authors who inspire me in this professional-intellectual journey point out to me.

Keywords: black education; Classrooms against hegemony; REUNI, Affirmative Policies.

Resumen

Este texto es un ensayo en el que, por primera vez de forma más sistemática, me dedico a pensar en elementos que considero importantes en el tejido de mi recorrido como docente-educador en la Universidad Federal del Oeste do Pará. En ese sentido, mi interés aquí es llamar la atención sobre cómo esta trayectoria, tal vez, apunta a lo que podemos construir cuando enfrentamos el aula como espacio de construcción colectiva. En cuanto a retos y buenas inspiraciones, entiendo que de aquí tenemos elementos para reflexionar sobre qué reelaboraciones hacemos, teniendo nuestros cuerpos y nuestras trayectorias como inspiraciones primarias y como productores primarios de impactos al ingresar a las universidades. Todavía hay un deseo de comprender, a partir de mi propia experiencia, cómo el aula es un espacio fundamental en el accionar de las mujeres negras, como me señalan otras profesoras y autoras negras que me inspiran en este recorrido profesional-intelectual.

Palabras-clave: Enseñanza negra; Aulas contra hegemónicos; REUNI, Políticas Afirmativas.

As ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande (LORDE, 2019, p. 135).

A simples chegada deste corpo, mulher negra, na Academia, em si já se constitui mudança, uma certa desarrumação do pedaço, pois a mulher negra é dotada de um corpo falante e, para este corpo, o simples fato de chegar à Academia, já se constitui um ato de rebeldia, pois é um corpo que incomoda, na medida em que mesmo em silêncio, não para de elaborar discursos. É um corpo fora do lugar, que ousa invadir um espaço que historicamente não lhe foi reservado (DEUS, 2021, p. 2).

Este ensaio nasce do desejo de escrever um pouco sobre o que foi minha trajetória como docente substituta na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), entre os anos de 2019 e 2021. Minha história com essa universidade começa em 2011, quando ingressei na primeira turma da recém-criada UFOPA, fruto dos programas de interiorização e de democratização do ensino superior dos governos Lula e Dilma. Fui, juntamente com outros três colegas, a primeira estudante a concluir a graduação em Antropologia e a partir para dar continuidade à formação com o mestrado na Universidade de Brasília (UnB). Embora a universidade para onde fui prosseguir minha formação tenha sido decisiva na construção de quem sou hoje, nunca deixei de reafirmar a UFOPA

como o lugar de onde vim e a importância dessa universidade em minha vida.

O desejo que move essa escrita, portanto, se forja duplamente, na importância que o voltar para a UFOPA como docente teve em minha trajetória e nas dimensões que a sala de aula tomou na minha vida intelectual, acadêmica e profissional, assim como na reflexão sobre os impactos que esses anos tiveram sobre mim e sobre as elaborações em torno das pedagogias que fui empreendendo conjuntamente com estudantes que pude compartilhar essa experiência. Embora minha inserção enquanto docente tenha começado alguns anos antes de assumir a cadeira como professora de Antropologia na UFOPA, foi ali que a docência se tornou um pilar estruturante em minha trajetória. Essa centralidade tem a ver com o lugar de encontros, reencontros, descobertas e aprendizados, que nortearam aqueles dois anos.

Há nesse enredo uma dimensão importante que fui me dando conta no diálogo com outras colegas, docentes negras, com as mulheres de axé, mestras e professoras no Projeto Encontro de Saberes², junto de quem escrevi minha tese (MOURA, 2021) e nas leituras de intelectuais fundamentais em minha formação, como Zélia Amador de Deus, Carla Ramos Munzanzu e Bell Hooks, a saber, o modo como a sala de aula se configura um espaço central de disputa, de elaboração intelectual e de atuação de mulheres negras. A aposta pela docência, a meu ver, tem algumas camadas que cabem ser mencionadas, que, entre outras coisas, se conectam com o investimento que historicamente os movimentos negros e indígenas têm feito, de produzir rupturas nas estruturas

do ensino formal do país, com a percepção de que esse é um espaço de produção de transformações e de reformulação de estruturas de pensamento e de poder. Além disso, esse é também o lugar onde podemos recolocar perspectivas pedagógicas e, assim, forjar caminhos outros, trazendo referenciais e epistemes que escapam da lógica brancocêntrica-masculinista-hétero-cristã (MUNZANZU, 2019; MOURA, 2021).

Nesse sentido, munida que estava dessas reflexões, fui elaborando nas dinâmicas cotidianas em sala de aula, nos programas de curso que construí e nas relações estabelecidas com estudantes, durante esses anos, a reivindicação de uma posição político-acadêmica que pautava o reconhecimento do lugar de importância que mulheres negras têm na produção intelectual nas universidades. A consequência imediata e mais concreta era, assim, trazer para o escopo das bibliografias, autoras e autores negres³ e indígenas, como base fundamental de formação dessas estudantes. Além disso, inspirada nas elaborações de Bell Hooks (2020), fui me dedicando a fortalecer nossas autoestimas, sinalizando que a sala de aula que compartilhávamos precisava ser, antes de tudo, um lugar de segurança para todes e um espaço onde pudéssemos construir conhecimento de forma coletiva, considerando não apenas aquilo que se tem de referencial teórico, mas, também, e antes de tudo, aquilo que levávamos de nossas comunidades, de nossas casas, nas relações com nossas mães e avós, para a universidade.

Filha de professora, sempre soube que minha mãe e suas irmãs foram incentivadas por minha avó Vitália Martins,

2. Projeto iniciado em 2010 na Universidade de Brasília que tem por objetivo central a inclusão epistêmica dos conhecimentos tradicionais nas universidades brasileiras mediante a entrada de mestras e mestres dos conhecimentos tradicionais nas universidades como docentes. Hoje, o projeto já alcança universidades em território nacional e parcerias com universidades internacionais.

3. A escolha do uso de uma grafia que não especifique gênero é um posicionamento político-intelectual que assumo de escapar dos marcadores masculinistas da produção intelectual e que reverberam nos esquemas linguísticos. Esse posicionamento dialoga diretamente com o que tenho produzido de maneira mais ampla, no sentido de elaborar alternativas contra-coloniais.

mulher negra de Alenquer, interior do estado do Pará, que migrou com a família para Santarém em busca de oportunidades melhores de trabalho e de estudos, a exercerem o magistério como horizonte possível de transformação de suas realidades. Essa ideia também foi plantada em mim por minha mãe, que me fez ver no ensino um caminho para trilhar outros rumos que não fossem necessariamente marcados pela escassez e pelas opressões. Minha atuação docente tinha (e ainda tem) muito do tom e da importância que minha família deu para a educação, do desejo de construir para as estudantes e os estudantes que caminhavam comigo, a percepção de que temos uma ferramenta poderosa em mãos, e nas palavras de Audre Lorde (2019), um arsenal que nos permite implodir e refazer caminhos que nos levem a explorar nossos potenciais, a valorizar nossas trajetórias.

Cada uma dessas dinâmicas foi reflexo do que a experiência de retorno e de reencontro definiram a forma de como eu me penso como docente-educadora. Foi, e ainda é, decisiva na maneira como eu enxergo a necessidade de recolocar nossos referenciais, para que eles reflitam nossas realidades e nos possibilitem pautar questões e reflexões no diálogo desde a Amazônia, lugar desde onde estávamos, as estudantes e eu. Para mim, diante daquelas salas de aula cheias de estudantes indígenas, negres e quilombolas, era fundamental reivindicar a região não apenas como lugar de enunciação, mas como *chão* onde *assentamos* percepções e elaborações intelectuais e de onde nos inspiramos para desenvolver nossas pesquisas. Como pesquisadora-professora negra da Amazônia,

formada pelo REUNI⁴, tal qual aquelas e aqueles estudantes com quem me reencontrava e em quem me via, passei a entender esse como um dos principais legados que a democratização do acesso ao ensino superior nos possibilitou: falar a partir dos nossos centros.

Essa atuação docente, pautada no compromisso com a sala de aula e com as possibilidades de produção de transformações na universidade, veio da inspiração de outras pesquisadoras-professoras-intelectuais negras da região, ou que atuam na região. Antes da minha geração e da geração das que eram minhas estudantes, outras intelectuais negras já estavam abrindo nossos caminhos, pensando desde aqui sobre temas, elegendo eixos de pesquisa e de análise que falassem sobre a realidade de onde viemos e estamos e apontando direcionamentos para a formulação do que na tese chamei de *pedagogias do ebó*. Essa ideia-conceito-fundamento foi elaborada em diálogo com Mãe Dora de Oyá⁵, mestra dos conhecimentos tradicionais e professora no Encontro de Saberes da Universidade de Brasília. O conceito-fundamento nos ajuda a pensar sobre como a atuação docente das mulheres de axé, com quem pude construir a tese, está pautada no entendimento de que as relações docente-estudantes podem e devem estar estruturadas no diálogo, na percepção do outro como um universo único, na valorização mútua e na escuta. Mãe Dora me disse em uma de nossas conversas: “o ebó não é o mesmo para todo mundo”, cada pessoa exige cuidados e um olhar específico, assim também em sala de aula.

Inspirada nas pedagogias do ebó, fui

4. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais foi criado em 2007 e responsável direto pela ampliação, democratização e interiorização das universidades federais no país. A ampliação de recursos públicos destinados para o ensino superior possibilitou que milhares de jovens pelo país pudessem acessar a universidade. A UFOPA foi resultado do REUNI.

5. Fisioterapeuta de formação, mestra de Saberes Tradicionais pelo INCTI/UnB, membro da Irmandade da Boa Morte, do Recôncavo baiano, conselheira do Mulheres de Axé do Brasil, ativista cultural e sacerdotisa de Candomblé com casa aberta há 16 anos em Brasília.

entendendo que a atuação docente de professoras negras em muitos sentidos estabelece com estudantes mecanismos de repensar a universidade, a educação de maneira mais ampla, a partir da ação cotidiana de desconstruir estereótipos voltados para mulheres negras, de tensionar estruturas interseccionais de opressão e no compromisso assumido com a reelaboração de fundamentações e relações sociais. Como diz uma das epígrafes deste ensaio, extraída de um artigo de Zélia Amador de Deus (2021), a simples presença de mulheres negras nesse espaço acadêmico é por si um elemento provocador de perturbações na ordem sobre a qual se fundou a universidade e a ciência moderna, apartando corpos negros ou os usando como objetos de estudo, nos diferentes campos de saber. Longe de buscar uma homogeneidade em nossas atuações, sinalizo, aqui, no diálogo com as colegas e as referências em minha trajetória, que há algo que tece paralelos entre nossas experiências, a saber, as diversas formas que vamos usando para nos reposicionar nesse espaço e para reajustar essas práticas pedagógicas na relação com estudantes.

Zélia Amador de Deus (2021) fala sobre os impactos produzidos por nossas presenças nesse espaço acadêmico e bell hooks, na mesma linha de pensar como vamos redesenhando o espaço e as conexões, na condição de docentes-educadoras, sinaliza que nossos esforços precisam ir no sentido da criação de uma comunidade em sala de aula. A leitura dessas autoras me fez enxergar que nos movimentos que fui produzindo como professora da UFOPA havia algo de comunidade sendo forjado entre mim e as estudantes, fosse nas identificações mútuas que tínhamos, fosse no desejo e no empenho em fazer aquele projeto docente acontecer. Havia em todes nós uma sede em nos vermos, por exemplo, nas referências dos programas de curso de Antropologia, ou seja,

em poder ler autoras e autores negres, indígenas, quilombolas da região. Éramos conscientes de que, no cenário desigual de distribuição de capital intelectual e de prestígio, essas intelectuais, pouco ou nunca, estiveram no horizonte das leituras daquelas estudantes, assim como não estiveram no meu próprio, durante meus anos de formação. Essa é uma realidade recorrente quando prestamos atenção nos programas de disciplinas que são ministrados nos mais diversos cursos de graduação, no que Sueli Carneiro (2005) chamou de *epistemicídio* e que se agrava quando vamos interseccionando as opressões. Pesquisadoras do/norte do Brasil raramente são elegidas para as bibliografias.

Assim, vendo o desejo das estudantes e tendo eu mesma o compromisso de trabalhar as minhas disciplinas a partir de autoras negras, indígenas e quilombolas, passei a pensar no propósito de mexer, um pouquinho que fosse, nessa estrutura, usando esse lugar tão importante de docente/educadora. Cada um dos programas de curso que ofertei estiveram estruturados por essas autoras, entre Introdução à Antropologia, Teoria Antropológica, Relações Étnico-raciais e Antropologias Contra Hegemônicas, para citar exemplos. Essa última é uma matéria bastante instigante, do curso de Antropologia da UFOPA, que abre a possibilidade de construir um programa que debata a partir de referências e epistemologias fora dos grandes eixos do norte global ou do sul do país.

A proposta desse curso, então, como pensamos coletivamente em sala de aula, foi de que refletindo sobre o lugar onde nos formamos, uma universidade no interior da Amazônia, nós pudéssemos nos conectar de maneira mais direta com a produção de intelectuais da e na região. O legado de pesquisadoras negras que fazem da Amazônia seu *chão* foi o foco da matéria,

pois com elas fomos nos apropriar daquilo que é elaborado enquanto perspectiva teórica e metodológica por nós. Na ruptura de invisibilidades interseccionais⁶, historicamente construídas, trouxemos essas autoras para o nosso horizonte de formação e reivindicamos cada uma delas como nossas referências. Na primeira aula da disciplina Antropologias Contra-Hegemônicas, em maio de 2021, ao provocar a turma a pensar quem são as(os) autoras(es) que são construídos como referenciais teóricos em nossa formação, fui surpreendida por uma estudante que me respondeu: “você, professora”. Aquela resposta, que por sinal me deixou profundamente emocionada, veio ao encontro do que esse semestre de Antropologias Contra Hegemônicas propôs de debate, que a gente conseguisse se enxergar nas referências que nos são apresentadas na universidade. É olhando para os passos que vem de longe, como já nos ensinou Jurema Werneck, que caminhamos com autoras como Zélia Amador de Deus, Marilu Campelo, Patrícia Melo Sampaio, Carla Ramos Munzanzu, Lucybeth Arruda, e muitas outras. Intelectuais negras que fazem da Amazônia seu lugar.

Na criação da nossa comunidade (HOOKS, 2020), em cada uma das turmas para as quais dei aula, coube, então, uma identificação mútua, um olhar de mim para elas, que me fazia lembrar de mim mesma há anos naquela universidade e delas para mim, percebendo que como eu, elas também poderiam não só se ver no lugar de docentes, mas estar ali no meu lugar em breve. Coube o diálogo e a formação ancorados em outras mulheres negras, que nos deram caminhos para pensar a reelaboração de espaços de produção intelectual que precisamos fazer a

partir de nossos *arsenais* (LORDE, 2019). Na contramão, na contra hegemonia, fomos reivindicando lugar e refundando caminhos em nossas formações, apontando para outros rumos, que centralizassem não apenas nossas experiências, mas também nossas referências.

Coube, ainda, um processo de busca pela nossa humanização e pela humanização das nossas relações. Esse talvez tenha sido um dos maiores desafios daqueles dois anos, sobretudo pela maneira como, em geral, nos habituamos na universidade a relações marcadas pela desigualdade opressora. Para mim era muito importante, mas ao mesmo tempo complexo, elaborar um lugar em que as estudantes me vissem em posição de respeito, em geral negada a mulheres negras em uma sociedade estruturalmente machista e racista (GONZALEZ, 2018; HOOKS, 2020), sem, contudo, cair na armadilha de ocupar o lugar desumanizante de força absoluta e inabalável, comumente também atribuído a nós. Meu esforço passou a ser de mostrar constantemente para as estudantes que eu era a professora, havia batalhado muito para estar ali e precisava ser respeitada, mas, ao mesmo tempo, convidando para que estivéssemos juntas construindo aquele espaço. Como elas, eu também tinha dúvidas, recalculava rotas, sentia medo, tristeza e cometia equívocos.

O caminho que escolhi e que convidei as estudantes e os estudantes a trilharem comigo foi o da reelaboração, dos espaços, das relações e das pedagogias. Fiz a opção pela *insubmissão*. Conceição Evaristo ganha espaço importante nesse debate para ajudar a pensar os conhecimentos mobilizados em sala de aula por docentes negras de maneira

6. O conceito de *interseccionalidade* aparece pela primeira vez, desta maneira nominado, no trabalho de Kimberle Crenshaw, no entanto, os acúmulos intelectuais que conduziram a esta elaboração podem ser mapeados anteriormente em autoras como Lélia González (2018) e Angela Davis (2016). O conceito discorre sobre a necessidade de compreensão do modo como as estruturas de opressão se combinam e incidem de maneira interseccionada sobre determinados sujeitos, de modo que não é possível compreender essas opressões em separado, senão de modo interligado.

geral, como conhecimentos insubmissos. O conceito de insubmissão, sobre o qual nos ensina a escritora em sua obra, é flecha e caminho para apontar como não nos deixamos capturar pela lógica racista que subjuga mulheres negras. Falar de conhecimentos insubmissos é falar justamente da ruptura de todo um sistema de desigualdades implementado historicamente sobre espaços formais de ensino, como as universidades, e que apartou desses espaços conhecimentos, epistemologias e subjetividades negras e indígenas, ou seja, esses corpos não hegemônicos que representamos.

Aquele grupo de estudantes que caminhou comigo, ao longo de dois anos, me fez lembrar de mim mesma e de meus colegas quando era estudante, na ousadia, na insubmissão que nos mobilizava para disputar aquela universidade, para que ela tivesse a nossa cara. Foram elas e eles que me formaram, também, uma professora atenta e preocupada com cada universo que é um estudante. Tudo aquilo que eu lia nas intelectuais negras que me inspiram encontraram eco nas salas de aula em que estive. A minha experiência como professora me mostrou caminhos de entendimento do poder da educação nas nossas mãos. Enquanto professora, um dos meus maiores objetivos foi, e é, fazer com que as estudantes percebam que podem muito, que sabem muito e que tem poder de transformar as coisas ao seu redor, indo ao encontro do que intelectuais negras, especialmente aquelas que olham para os processos educativos, nos chamam a atenção quando se trata da maneira como formamos pessoas nas universidades.

Assim, pensando como nossas experiências individuais podem ser tomadas para um campo analítico que pensa a coletividade, destaco neste ensaio que, ao olhar para esses dois anos como professora substituta na UFOPA, posso dizer que estive de frente com o potencial transformador que a educação pode ter, por intermédio de políti-

cas públicas. Sendo eu uma estudante que se formou na primeira turma de uma universidade criada pelo REUNI e que depois retornou como docente desse mesmo curso, na lógica da circularidade, própria das matrizes afro-brasileiras, pude, ao me reencontrar com aquela sala de aula, devolver para as estudantes tudo aquilo que eu pude aprender nos meus processos de formação; pude investir na sala de aula como lugar-potência e reivindicar reelaborações pautadas nos caminhos trilhados por aquelas que antes de mim já vinham apontando que a universidade também precisa ser espaço nosso.

Conclusão

Este ensaio elaborou, a partir de minha trajetória como docente-educadora, algumas reflexões que fui construindo ao longo de meus anos de atuação na Universidade Federal do Oeste do Pará. Inspirada no que estava produzindo na pesquisa de doutorado, junto com duas lideranças religiosas e professoras do Projeto Encontro de Saberes, no que intelectuais negras formulam sobre a docência e no que eu estava vivenciando em sala de aula com as estudantes, dei enfoque aqui para a compreensão do modo como a sala de aula é um lugar que estrutura, para docentes negras, possibilidades de atuação política-intelectual fundamentais na construção de horizontes formativos outros que subvertam estruturas racistas e misóginas. Por isso mesmo o diálogo com Conceição Evaristo e o conceito inspirado em sua obra de *conhecimentos insubmissos* ganha a cena.

A sala de aula foi tomada, aqui, como lugar privilegiado para a reelaboração de relações e de imaginários sociais e o encontro entre estudantes de uma das universidades mais diversas socio-étnico-racialmente do país com uma docente negra formada nesta mesma universidade, foi caminho aberto para forjar outros modos de

ensinar e de aprender Antropologia. Construimos nossa comunidade e mediante ela fomos repensando bases formativas na chave da contra hegemonia, centralizando nossas experiências e vivências e reivindicando referências que dialogassem conosco e com nossas realidades. Os efeitos são vistos na formação dessas estudantes e no modo como se relacionaram com a Antropologia, buscando referências que as inspirem e centralizando as vivências de suas comunidades na produção de seus conhecimentos.

Este trabalho foi um exercício de condensar sentimentos, reflexões e elaborações, que, longe de dar respostas, se soma ao que outras autoras têm trazido para a cena quando o tema é docência negra, negras antropologias, políticas afirmativas e universidade pública brasileira. Todos esses movimentos teóricos, conceituais e etnográficos partiram de uma universidade pública criada com o REUNI, no interior da Amazônia, e talvez aí esteja sua maior potência. Ao construir um caminho narrativo que vai desde a minha própria formação nesta universidade e a posterior atuação como docente-educadora, mostro a potência transformadora que as políticas públicas educacionais representam.

Referências Bibliográficas

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP- FEUSP. 2005.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DEUS, Zélia Amador de. 2021. Mulheres Negras e Ciência. Artigo publicado em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/edicoes/?url=http://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/20-mulheres-negras-e-ciencia/>

_____. Caminhos trilhados na luta antirracista. 1ª ed., Belo Horizonte. Autêntica, Coleção Cultura Negra e Identidade, 2020.

EVARISTO, Conceição. Insubmissas lágrimas de mulheres. Rio de Janeiro: Malê. 2020.

GONZALEZ, Lélia. Primavera para as Rosas Negras. Diáspora Africana: Editora Filhos da África. 2018.

HOOKS, bell. Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante. 2020.

LORDE, Audre. Irmã Outsider: Ensaios e Conferências. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.

MOURA, Beatriz Martins. Mulheres de Axé e o Território da Universidade: Encruzilhando Epistemologias e Refundando Pedagogias. 2021. Tese (Doutorado em Antropologia Social). UnB- DAN, 2021

MUNZANZU, Carla Ramos. Notícias sobre um Levante - Black Women Scholars in Brazil: Feitiço, Insubmissão, Etno(Orí)graphy and Critical Intervention in the University. 2019. Tese (Doutorado em Black Studies). University of Texas at Austin, 2019.

CLARKE, Cheryl. Vivendo como uma Lésbica. Tradução: Cecília Floresta. Rio de Janeiro- RJ: A Bolha, 2021.223p.

Hellen Rodrigues Batista¹
ORCID: 0000-0002-1391-9011

Aguardado há cerca de três décadas e meia no Brasil, a obra “Vivendo como uma Lésbica” reúne mais de 30 poemas da escritora e feminista lésbica Cheryl Clarke, nascida em Washington, DC, nos Estados Unidos. A autora se formou na Universidade de Howard e se destacou como uma das mais influentes autoras negras de sua geração. Apresentada à boa parte do público brasileiro, não apenas pelo ineditismo do seu trabalho, busco, aqui, destacar o poder de suas negras palavras.

Traduzido pela escritora, tradutora e editora Cecília Floresta, em 2021, o livro foi publicado pela editora A Bolha, do Rio de Janeiro e independente. A edição brasileira conta com uma bela capa em que a imagem de Cheryl Clarke é representada por uma pintura em cores vibrantes e um olhar convidativo. Já a poesia de Cheryl Clarke, pouco “convencional” ao cânone por transbordar as páginas literárias e torna-se instrumento de luta, não apenas choca por suas palavras de afeto público destinadas a outras mulheres, mas por retratar a lesbianidade de maneira

multifacetada, algo que a heterocisnormatividade pouco possibilita imaginar. Rompendo, assim, com estereótipos do ser lésbica. O prefácio, escrito pela feminista negra *queer* Alexis Pauline Gumbs, manifesta a estética política de radicalização adotada por Cheryl Clarke em seus poemas.

A autora parte do comprometimento político das imbricações entre a experiência pessoal e a realidade política (hooks², 2019). A obra está dividida em sete partes e contém 223 páginas. No final tem a crítica literária de Boyce Jones, feita para a primeira edição do livro, em 1986, além de um epílogo produzido por Clarke em 2013, no qual explica a contemporaneidade deste que foi o segundo livro publicado em sua carreira. Ao público brasileiro, notas explicativas sobre o contexto de escrita de cada poema estão presentes, conjuntamente com a biografia da escritora e demais participantes na produção desta obra.

Com introdução escrita pela premiada editora feminista lésbica Nancey K. Bereano, a produção de Cheryl Clarke, como bem

1. Graduação em andamento em Sociologia (Bacharel) e Licenciada em Ciências Sociais pelo departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Brasília. Curadora e oficinaira do projeto Escrevivências com ênfase em literatura negra-feminina (DEAC).

2. bell hooks é pseudônimo de Gloria Jean Watkins. Tal pseudônimo, que é o nome de sua bisavó materna, era grafada de forma minúscula e bell hooks explica que a definição deste nome não se deu por mera homenagem, mas por achar e acreditar que soava forte como bem apresenta em sua obra “Erguer a voz” (hooks, 2018). Em respeito à sua escolha em vida, seu pseudônimo permanece minúsculo.

alega Bereano, não perdeu sua atualidade, pois, no presente momento, a palavra de ordem é contra a falsa aceitação e cooptação das pautas LGBTQI+ pela atual ordem neoliberal³. Assim sendo, “Vivendo como uma Lésbica” perpassa a vivência poética lésbica contrariando compreensões pré-estabelecidas. A chegada deste livro no Brasil, ainda que tardiamente, soma-se aos feminismos negros desse país e da região, mais especificamente da América Latina.

A leitura contribui fortemente para questionar a **heterocentralidade** presente nas diversas discussões feministas negras e a obra, em si, propõe alternativas construtivas a partir da interseccionalidade⁴, como tem sido reconhecido na seara acadêmica e de militância política, chave analítica de suma importância na luta contra a estrutura opressiva colonial patriarcal. Além disso, a autora do livro, aqui resenhado, constata, por meio de sua poesia, que as lutas das mulheres negras dificilmente desconectam-se da radicalidade anticapitalista, anti-imperialista e alhures, em seus dizeres, “imperialismo sob qualquer outro nome é imperialismo” (CLARKE, 2021, p. 139).

Os rompimentos propostos pela poesia lésbica de Cheryl Clarke permitem instaurar reflexões diversas aos manuais existentes do mundo social. A coragem em expor suas ideias e sua visão de mundo por meio das suas escritas⁵ (EVARISTO, 2018) é algo magistral, pois, para além do já exposto, seus escritos também trazem o

erótico bem distante da alienação viciante disponibilizada pela pornografia (NASCI-MENTO; BOTELHO, 2013). Movendo, assim, corpos lésbicos, trans, *queers*, femininos e racializados da objetificação, para a humanização plena (FANON, 2008).

Com poemas em homenagem a Assata Shakur e Kimako Baraka (Elaine Jones), que são algumas das mulheres negras militantes citadas pela poeta, a autora reforça a insurgência coletiva contra toda uma estrutura supremacista. A variedade de assuntos abordados na obra é notável, e a escolha proposta pela escritora em tratar desde eventos políticos ao erotismo lésbico revela que este trabalho não se limita ao único espaço e à interpretação de leitura.

A recusa em deixar que o outro hegemônico supremacista defina o que é ser lésbica negra é a fonte para a militância e para as reflexões de Clarke, algo que não se abandona em seu fazer poético no qual centraliza e aponta para um projeto de libertação, que deve levar em considerações pactos destrutivos de heterocisnormatividade.

O fazer/ser política é a ponderação principal desta resenha, e isso ocorre pela escritora lidar com a noção de que a poesia pode ser escrita solo, mas não solitária, algo que para ela significa questionar a distância do binarismo cartesiano em que mentes, corpos, espírito e natureza estão separados. Esta junção para Clarke faz parte de um presente, sobretudo, da diáspora negra, como

3. Sobre o neoliberalismo, aqui faço uso do conceito desenvolvido pela perspectiva da teórica feminista Nancy Fraser, presente em seu livro “O velho está morrendo e o novo não pode nascer” (FRASER, 2020).

4. Nas décadas de 1970-80, o conceito de interseccionalidade (BILGI; COLLINS, 2021) foi desenvolvido por feministas negras lésbicas do coletivo Combahee River do qual Cheryl Clarke fez parte. Esta conceitualização vem sendo alvo de disputas em diferentes âmbitos de militância e da academia. Embora a escritora referida não faça uso desta palavra em sua obra, mas, sim, da interconexão de opressões, opto por interseccionalidade por questão de escolha política e teórica. Assim, acredito na potência desse conceito no cenário brasileiro.

5. Esta nomenclatura foi criada pela escritora, intelectual e educadora brasileira Conceição Evaristo, e tal conceito é dissertado no romance “Becos da Memória” (EVARISTO, 2018). Segundo ela, escritas seriam algo produzido por mulheres negras, independente da identidade de gênero ou sexualidade. Utilizo este conceito para falar sobre a referida poeta Cheryl Clarke por notar que as suas vivências enquanto mulher negra lésbica foi escrita de maneira autodefinida.

a escritora demonstra ser negra em diáspora e não perder conexão com toda uma ancestralidade presente, desde a natureza a relações pessoais negras e espiritualidade.

A tradução para o português brasileiro de “Vivendo como uma Lésbica” deve ser comemorada. A leitura destas mulheres, como Cheryl Clarke e Audre Lorde, escritora que inspira Clarke, devem ser postas enquanto prioridade. Além do viés político contido em suas palavras, elas desafiaram editoras ao publicarem suas poesias e textos de forma independente, provando que não serão interrompidas (HURSTON, 2019).

O movimento proposto por elas, mesmo depois de décadas, permanece em pé. Inclusive, é continuado em diferentes partes do mundo, como por algumas escritoras brasileiras lésbicas, trans e *queers* que seguem com o legado de tensionar hegemonias: Nanda Fer Pimenta, Débora Rita (Mc Debrete), Tatiana Nascimento, Kika Senna e tantas outras. Elas afirmam que **ser preta, poeta e política não é luxo.**

Como argumentado ao longo desta resenha, a leitura de “Vivendo como uma Lésbica” incorpora debates de maneira interconectada. Diretas com suas palavras organizadas em estrofes brilhantes, Clarke apresenta a suas apreciadoras, ou até mesmo críticas, coragem junto à vontade de ser livre, e a materialidade deste desejo se faz sem medo de ser lésbica, negra, escritora, apaixonada, militante, filha, irmã e outras tantas coisas.

Referências Bibliográficas

BILGI, Sirma; COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. Tradução: Rene Souza. São Paulo-SP: Boitempo, 2021.

CLARKE, Cheryl. **Vivendo como uma Lésbica**. Tradução: Cecília Floresta. Rio de Janeiro-RJ: A Bolha, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro-RJ: Pallas, 2018.

FRAZER, Nancy. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer**. Tradução de Gabriel Landi Fazzio. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FRANTZ, Fanon. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador-BA: EDUFBA, 2008.

hooks, bell. **Erguer a Voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Boicaiuva Maringolo. São Paulo-SP: Elefante, 2018.

HURSTON, Zora. O que os editores brancos não publicarão. In: *Ayé: Revista de Antropologia*, BA. v.1, n.1, p. 102-111 2019. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/Antropologia/article/download/288/141>. Acesso em: 27 jul. 2022.

NASCIMENTO, Tatiana; BOTELHO Denise. Sinais de luta, sinais de triunfo: Traduzindo a poesia lésbica negra de Cheryl Clarke. In: **Revista Língua e Literatura**. SC. v.15, n.24, p.50-72, 2013. Disponível em: <http://periodicos.fw.uri.br/index.php/revistalinguae-literatura/article/view/871/0>. Acesso em: 02 fev. 2022.

Cortejo Visagento: imaginário e memória do bairro do Guamá e da capital belenense (PA)

Ghostly process: imaginary and memory of the neighborhood of Guamá and capital belenense (PA)

Proceso fantasmal: imaginario y memoria del barrio de Guamá y capital belenense (PA)

Elisa Gonçalves Rodrigues¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7309-0404>

Belém é recheada de lendas, imaginários e memórias que se conectam com a cidade, ruas, águas da Amazônia e seus indivíduos. O Cortejo Visagento, anual evento ocorrido no bairro do Guamá no Dia das Bruxas, resistindo ao americanismo e às datas do Halloween, resgata a potencialidade regional fantasmagórica e visagenta, cujo termo fortemente inspirado pela obra paraense *Visagens e assombrações de Belém*, de Walcyr Monteiro (2016), que mescla as características particulares da capital. Criado pelo projeto Espaço Cultural Nossa Biblioteca², o espaço possui outras iniciativas, como uma biblioteca comunitária para a construção de uma comunidade leitora e crítica ao seu passado e presente.

Ocorrido pela primeira vez em 2017, o Cortejo valoriza histórias tradicionais de Belém, especialmente lendas pertencentes ao imaginário, e traz atividades como o concurso de fantasias. Um dos objetivos do evento é mostrar outra perspectiva da comunidade, sendo esta criativa, produtiva e pacífica, a criar referências positivas ante o passado de

prescrição social do Guamá, bairro periférico e, atualmente, mais populoso de Belém, fundado no século XIX através do primeiro Leprosário da Amazônia, o Hospital dos Lázaros, parte do sistema de manutenção da capital frente às políticas higienistas da Belle-Époque.

O percurso feito pelo Cortejo Visagento inicia dentro do Cemitério Santa Izabel para agrupar os participantes e desfazer a sensorialidade mórbida que paira no espaço, apresentando sua história no bairro. Guiados por um trio elétrico, a Passagem da Pedreirinha é a primeira rua pela qual o Cortejo passa, havendo uma parada em frente ao Terreiro de Mina Dois Irmãos, para a contação das histórias da rua. Seguindo, o Cortejo pausa na Rua João de Deus, a primeira rua do Guamá, junto da Passagem da Pedreirinha, aberta pelo sesmeiro Theodoro Soares Pereira, em 1728. O Cortejo passa, ainda, pela Avenida Bernardo Sayão, desembocando na Universidade Federal Pará, não excluindo a Rua Barão de Igarapé Miri, aberta em 1928 junto das melhorias nas

1. Mestranda em Antropologia (PPGSA-UFPA). Graduada em Ciências Sociais (UFPA). É pesquisadora associada da Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais (ABEC). Integra o Grupo de Pesquisa Antropologia das Paisagens: memórias e imaginários na Amazônia - CNPq. Possui experiência na área de Ciências Sociais com ênfase em Antropologia. Desenvolve pesquisa nas áreas Cemiteriais, de Antropologia e Psicanálise, nas temáticas de Antropologia das Emoções, Antropologia Mortuária, Antropologia Urbana, Imaginário, Memória, Luto e ritos funerários.

2. Mais informações, disponíveis em:

<https://www.facebook.com/ecnbiblioteca> e <https://www.instagram.com/ecnossabiblioteca/>.

instalações do Leprosário do Tucunduba, durante o governo de Dionísio Bentes.

Os registros deste ensaio retratam o III Cortejo Visagento, ocorrido em 31 de outubro de 2021, e se entrelaçam na dissertação de mestrado em andamento da autora, partindo de uma etnografia cemiterial no Cemitério Santa Izabel, de caráter perpétuo fundado em 1870, para com o bairro e com a cidade, a permear o imaginário urbano (SILVEIRA, 2016), sendo, também, uma etnografia da e na cidade (ROCHA; ECKERT, 2010) apresentando o local como um espaço que permeia emoções (LEBRETON, 2019), cultura e lazer, para além das finalidades funéreas (DEL PUERTO, 2016).

Fazendo do luto um norte para a pesquisa, discorro sobre as relações das emoções com o espaço (COELHO, 2010), suas expressões (MAUSS, 2001) e sociabilidades (SIMMEL, 1983), antropologicamente acostada pela Antropologia Urbana, Antropologia das Emoções e Imaginário. Essencialmente presentes no Cortejo Visagento, etnografado como parte do campo da pesquisa na cidade cemiterial (RODRIGUES; SILVEIRA, 2022), que sob o chamado da Matinta Pereira, personagem homenageada nesta edição e central no folclore e imaginário amazônico, convocou todos os participantes e curiosos para a conhecer no Cortejo. Quem quer?



Imagem 1 – Início da concentração no Cemitério Santa Izabel para o III Cortejo Visagento, unindo os fantasiados do concurso à fantasia junto do restante dos participantes.

Fonte: Autora (2021).



Imagem 2 – Fantasia de um dos participantes do concurso à fantasia do Cortejo no Cemitério Santa Izabel (PA). Noiva chorona. **Fonte:** Autora (2021).



Imagem 3 – Fantasias dos participantes do concurso à fantasia do Cortejo no Cemitério Santa Izabel (PA). **Fonte:** Autora (2021).



Imagem 4 – Fantasia de um dos participantes do concurso à fantasia do Cortejo no Cemitério Santa Izabel (PA). Homem-porco.

Fonte: Autora (2021).



Imagem 5 – Início do trajeto do Cortejo, após saída do Cemitério e seguindo o trio pelo bairro do Guamá, que guia toda a caminhada dos participantes.

Fonte: Diogo Bendelak (2021).



Imagem 6 – Pausa no trajeto para a contação de histórias das lendas amazônicas. Apresentação da música “Matinta”. **Fonte:** Autora (2021).



Imagem 7 – Contação de história de lendas locais. “A festa da Matinta”.
Fonte: Autora (2021).



Imagem 8 – “Chamado da Matinta”, dança e contação de sua lenda.
Fonte: Autora (2021).



Imagem 9 – Matinta Pereira, personagem homenageada no III Cortejo Visagento.

Fonte: Autora (2021).



Imagem 10 – Noiva chorona. Fantasia e personagem ganhadora do 1º lugar do concurso do III Cortejo Visagento. Noiva chorona.

Fonte: Autora (2021).

Referências Bibliográficas

COELHO, Maria Claudia. Narrativas da violência: a dimensão micropolítica das emoções. **Mana** [online]. 2010, v. 16, n. 2 [Acessado 2 Janeiro 2022], pp. 265-285. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-93132010000200001>>. Epub 14 Dez 2010. ISSN 1678-4944. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132010000200001>.

DA SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu. As dinâmicas das paisagens de Belém (PA): memórias, ruínas, e imaginários no mundo urbano. In: ANDRADE, R. (Org). **Amazônias, cidades e jardins.:** anatomia urbana e identidades paisagísticas. Rio de Janeiro. UFRJ, 2016.

LE BRETON, David. **Antropologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MAUSS, Marcel. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: Ensaio de Sociologia. Tradução de Luiz João Gaio e J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva. 2001. ROCHA, Ana Luíza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Cidade narrada, tempo vivido: estudos de etnografias da duração. Campinas: **Revista Rua**, no 16, Volume, junho de 2010.

RODRIGUES, Elisa Gonçalves; SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu. ÀS PORTAS DAS CIDADES URBANA E CEMITERIAL NA CIDADE DE BELÉM (PA). **Revista Conhecimento Online**, [S. l.], v. 1, p. 67–85, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1.2867>. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2867>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SIMMEL, Georg. **Sociabilidade, um exemplo de Sociologia pura e formal**. In: MORAES E FILHO. E. D. (org). São Paulo: Ática, 1983.

MONTEIRO, Walcyr. **Visagens e assombrações de Belém**. 6 Ed. Belém: Cromos Editora, 2012.

PUERTO, Charlene Brum Del. **Turismo em cemitério: O Cemitério como patrimônio e atrativo turístico, considerando a trama morte e vida nas necrópoles**. Dissertação de Mestrado - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2016.

O ensino de sociologia e a escola democrática: desafios e possibilidades¹

Teaching of Sociology and the Democratic School: challenges and possibilities
La enseñanza de la Sociología y la escuela democrática: desafíos y posibilidades

Marcelo Cigales²
ORCID: 0000-0002-4320-5941

Resumo

A conferência visa discutir alguns desafios e possibilidades do ensino de Sociologia na escola democrática. O presente trabalho parte de uma perspectiva histórica sobre o ensino de Sociologia no Brasil para, em seguida, problematizar a relação entre Estado, educação e democracia na contemporaneidade. A hipótese do debate é que os princípios epistemológicos do ensino de Sociologia, quando concretizados na prática pedagógica, impulsionam a construção de uma escola democrática, porém, também encontra barreiras macroestruturais de uma elite econômica e política que não aceita um Estado de bem-estar social coletivo. O texto é originário da palestra de abertura do VII Simpósio Paranaense de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, ocorrido em 2021.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Escola; Democracia.

Abstract

The conference aims to discuss some challenges and possibilities of teaching sociology in a democratic school. It starts with a historical perspective on the teaching of sociology in Brazil, and then discusses the relationship between the State, education and contemporary democracy. The debate's hypothesis is that the epistemological principles of sociology teaching, when concretized in pedagogical practice, drive the construction of a democratic school, however, it also encounters macro-structural barriers of an economic and political elite that does not accept a collective social welfare state. The text comes from the opening lecture of the VII Paranaense Symposium on Social Sciences at the State University of West Paraná, which took place in 2021.

Keywords: Teaching of Sociology; School; Democracy.

Resumen

La conferencia tiene como objetivo discutir algunos desafíos y posibilidades de enseñar sociología en una escuela democrática. Comienza con una perspectiva histórica sobre la enseñanza de la sociología en Brasil, y luego analiza la relación entre el Estado, la educación

1. Conferência de abertura do VII Simpósio Paranaense de Ciências Sociais, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), realizado em 16 de agosto de 2021.

2. Marcelo Pinheiro Cigales, professor do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de Brasília. Coordenador de Integração das Licenciaturas da UnB. Coordena o Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez (SOL/UnB). E-mail: marcelo.cigales@unb.br.

y la democracia contemporánea. La hipótesis del debate es que los principios epistemológicos de la enseñanza de la sociología, cuando se concretan en la práctica pedagógica, impulsan la construcción de una escuela democrática, sin embargo, también encuentra barreras macroestructurales de una élite económica y política que no acepta un estado de bienestar social colectivo. El texto proviene de la conferencia inaugural del VII Simposio Paranaense de Ciencias Sociales en la Universidad Estatal de Oeste de Paraná, que tuvo lugar en 2021.

Palabras clave: Didáctica de la Sociología; Escuela; Democracia.

Introdução

Gostaria de agradecer aos organizadores do evento pelo convite de integrar esta conferência de abertura do VII Simpósio Paranaense de Ciências Sociais, que discute “O desmonte da educação: democracia em crise e anti-intelectualismo em pauta”. Eventos como este são importantes, uma vez que nos convidam a refletir sobre o papel da ciência, da educação e da democracia, instituições marcadamente atacadas por figuras que hoje ocupam o cenário político em distintos âmbitos e esferas de atuação pública, mas que diariamente tornam-se manchetes dos noticiários nacionais ao produzirem discursos políticos vazios de sentidos para a construção de projetos coletivos, que visam, sobretudo, se manterem no poder sobre qualquer custo.

A todo momento, me parece que é preciso reafirmar nossa posição, enquanto professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, estudantes e demais integrantes da comunidade acadêmica e científica das Ciências Sociais e Humanas de que as três instituições – educação, ciência e democracia – são pilares para a constituição do Estado Democrático de Direito, que tanto querem abalar aqueles que pregam um moralismo conservador desconexo dos problemas da realidade social brasileira, e do avanço de um neoliberalismo que desumaniza, nas suas práticas e discursos, grande parcela da população, ou como diria Lélia Gonzalez, contribui para perpetuar a condição de invisíveis, sem voz, sem estatuto humano, sem cidadania grande parte da

população deste país (RIOS, LIMA, 2020).

Antes de entrar na minha fala propriamente dita, gostaria de prestar minha solidariedade às 600 mil famílias que perderam seus entes queridos nesta pandemia. Sabemos que milhares dessas vidas poderiam ter sido salvas se tivéssemos um governo que respondesse e buscasse as soluções dos problemas sociais por meio da ciência. Afinal, nenhuma das instruções mais simples dadas pela resposta científica foram acatadas de forma unânime por nossos gestores políticos, tal como o uso de máscara e o distanciamento social. E pior que isso, falsas evidências foram criadas e discursos e práticas falaciosas produzidas, o que, de fato, nos faz pensar nas ações premeditadas, ou seja, intencionalmente orquestradas com o objetivo de espalhar a pandemia entre nós. Já apontava Achille Mbembe (2016) acerca da ação de necropolítica, que estrutura formas de governar, marcada pela política do fazer morrer, ou como nos diz Berenice Bento (2018), que mais do que fazer viver e deixar morrer, no caso brasileiro, é perceber que o mesmo Estado que produz ações de bem-viver também produz ações do fazer morrer, o que podemos considerar como uma forma de governo baseada na política sistemática da morte, o necrobiopoder do Estado-nação que dita quem pode habitar esse espaço social. Não podemos naturalizar e familiarizar essa forma de governo, pois já nos lembrava Theodor Adorno que a “exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119).

Dada esta breve introdução, vou ao ponto da minha fala desta noite. A reflexão

que farei hoje sobre o ensino de Sociologia e a escola democrática faz parte de uma agenda de pesquisa sobre o ensino de Sociologia: a saber, qual o papel, ou os sentidos de ensinar e aprender Sociologia tiveram em tempos remotos e recentes? Também gostaria de compartilhar algumas ideias sobre as possibilidades e os desafios do ensino de Sociologia na escola contemporânea.

O ensino de Sociologia no passado e no presente

As primeiras experiências do ensino de Sociologia no Brasil não estão atreladas ao debate sobre a escola democrática, pluralista, inclusiva, mas com a preocupação de formar as elites econômicas e culturais antenadas com o desejo de uma sociedade que fosse capaz de superar determinados problemas sociais impostos como legítimos pelos diferentes intelectuais que buscavam se apropriar dos conhecimentos da Sociologia para buscar efetivar seus projetos. Ou seja, a Sociologia tanto como disciplina escolar quanto como conhecimento científico foi dotada de sentidos explicativos e normativos, com objetivo de que esse conhecimento sobre o mundo social fosse capaz de explicar e resolver os problemas sociais.

Que problemas sociais são esses? Daí depende de quais grupos intelectuais estamos nos referindo. No caso brasileiro, é preciso destacar que a Igreja Católica foi uma instituição que deteve o monopólio do discurso sobre o mundo social, ou se quisermos simplificar: o poder de explicar o mundo e ditar as regras de convívio, do que era permitido ou não, de dizer o que era considerado sagrado ou profano. Obviamente, que nem todos estavam de acordo com tamanho poder de influência da Igreja sobre a vida social. Assim, podemos pensar que quanto menor o poder dessa instituição no país, maior será a possibilidade de outros discursos sobre o funcionamento do mundo

social coexistirem e disputarem espaços de legitimidade. Tais discursos foram entrando em voga, quase sempre atrelados a uma parcela da elite letrada que tinha circulação internacional ou tinham as condições materiais para adquirir conhecimento sobre o que era produzido na Europa ou nos Estados Unidos, principalmente.

É no contexto do final do século XIX que teremos algumas figuras no meio intelectual e político que se inspiraram em ideias positivistas de Auguste Comte, e enxergaram, portanto, o cultivo da Sociologia, por meio do ensino normal, secundário e superior, como um caminho para superar as explicações religiosas sobre o funcionamento do mundo social. Entre os mais conhecidos desses intelectuais, está Ruy Barbosa, que entre 1882 e 1883, nos seus pareceres sobre a Reforma de Ensino, ainda no período Imperial, propôs o ensino dessa disciplina no Brasil. Parece que esse desejo também se refletiu na Reforma Educacional da Primeira República, que esteve à frente Benjamin Constant, em 1890, e que apesar de não se efetivar na prática, influenciou algumas reformas estaduais nesse mesmo período, mediante experiências nos estados do Amazonas, Sergipe e Paraná, e são consideradas experiências pioneiras da inclusão do ensino de Sociologia em alguns colégios voltados para a educação das elites (BODART, CIGALES, 2021; ZACHARIAS, 2013).

Efetivamente, o ensino de Sociologia se concretiza com uma maior amplitude entre 1925, com a Reforma Educacional de João Luiz e Alves Rocha Vaz, e em 1942, já no governo Vargas, com a Reforma Educacional de Gustavo Capanema. Em uma leitura dos mais de 30 manuais voltados para os diversos níveis de ensino (secundário, escola normal e ensino superior), é visível que ainda não havia uma discussão sobre democracia, escola democrática e ensino inclusivo voltados para o reconhecimento das diferenças. O que temos nesse período em

relação ao ensino de Sociologia são explicações mais ou menos coesas sobre: a definição do que era a Sociologia, seus objetos de estudos e seus principais autores, com destaque para Comte, Durkheim e Marx.

Se por um lado tivemos intelectuais avessos ao que ditava a Igreja Católica no Brasil sobre a explicação do funcionamento e do manutenção das regras que orientavam o comportamento social, por outro teremos, também, um grupo mais ou menos coeso de intelectuais católicos que tentarão assegurar o monopólio do discurso sobre o mundo social que defendia a Igreja. Talvez houvesse mais disputas do que consensos naquele momento, e questões como a criação de uma identidade nacional, o resguardo das instituições sociais que eram divinas e naturais para os católicos, como a família, a Igreja e o Estado, os sindicatos católicos, os problemas sociais nos espaços da economia e da divisão dos papéis entre homens e mulheres, a educação dos filhos, o feminismo, estavam entre os temas da sociologia que mais preocupavam esses autores.

A partir desse contexto histórico, temos que considerar que essa Sociologia é fruto do seu tempo. Uma maior profissionalização das pesquisas de nível universitário ocorreu com a criação dos cursos superiores na década de 1930 (mais especificamente, na Escola Livre de Sociologia e Política em 1933, e na Universidade de São Paulo, em 1934), e mais tarde com a implementação da pós-graduação, a partir dos anos 1940, e de forma mais ampla com a Reforma Universitária de 1968. É nesse momento que se cristaliza grande parte da agenda de pesquisa na pós-graduação brasileira, com temáticas até hoje investigadas como: trabalho, desigualdade, desenvolvimento, urbanização, entre outros. E será também nesse período que criaram as principais instituições acadêmicas de promoção e fomento à pesquisa, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

(CAPES), o Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnológico (CNPq), assim como a Associação Nacional da Pós-graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) e a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), que ditam as regras, como diria Bourdieu (2013), do “campo” acadêmico das Ciências Sociais no país.

Em síntese, esse primeiro momento do ensino de Sociologia é marcado por múltiplos sentidos, dado não somente as disputas entre intelectuais católicos e laicos, mas também pelo fato de que a disciplina era ministrada por professores, em sua grande maioria, sem formação na área, como aqueles formados em direito ou advindos do clero católico. Seu sentido pedagógico era voltado para formar uma elite dirigente que garantisse ou a manutenção da vida social cristã/católica como normatizava à Igreja, ou para a alteração da ordem social e cultural em busca de uma modernização do país ao espelho do que se considerava uma sociedade moderna quando se olhava para países europeus ou para os Estados Unidos. No entanto, pouco se discutia sobre os motivos ou as causas do dito atraso social e cultural. Quase não havia nas páginas desses manuais escolares teorias ou explicações que considerassem as características particulares do Brasil, que naquele momento, nas décadas de 1930 e 1940, vivenciava uma recente saída de um sistema político imperial, economicamente marcado pela escravização dos povos africanos e do extermínio das populações indígenas (MEUCCI, 2001).

Os anos 1980 e o sentido de uma sociologia voltado à escola democrática

A literatura sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil nos mostra que apesar da disciplina não estar como obrigatória no currículo da educação secundária, entre 1942 (na Reforma Educacional do Ministro Gustavo Capanema) e

início dos anos 1980, não é possível descartar as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) que eram formados(as) em Ciências Sociais e que lecionaram disciplinas na área de humanidades (História, Geografia, estudos sociais, educação moral e cívica, entre outros) durante esse período. Portanto, poderia haver indícios da Sociologia nas práticas escolares (OLIVEIRA, 2022). Além disso, é importante ressaltar as experiências interessantes sobre o conjunto de teleaulas de Sociologia, voltado ao curso de maduresa ginásial produzido por professores(as) da USP e transmitido na emissora de Televisão Cultura de São Paulo, entre 1969 e 1970, durante o período da Ditadura Militar, implantada em 1964 (FRAGA, 2020).

De forma obrigatória nos currículos brasileiros, a Sociologia retornará com a redemocratização do país a partir dos anos de 1980. Nesse período, vários estados propuseram, em suas reformas curriculares, a inclusão do ensino de Sociologia, em consonância com o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a qual prevê os conhecimentos de Sociologia e de Filosofia relevantes para o exercício da cidadania, mas que na prática não garantia a presença da disciplina na escola, mas apenas como temáticas transversais, como ficou definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no início dos anos 2000.

E será nesse contexto de redemocratização e de fortalecimento dos movimentos sociais que está localizada a mobilização sindical e acadêmica que organiza o espaço para a proposição do Projeto de Lei - PL nº 3.1978/97 (BRASIL, 1997), pautado pelo deputado Padre Roque Zimmermann (PT/Paraná). O referido PL conseguiu ser aprovado nas duas casas do Congresso Nacional, mas em ²⁰⁰¹ o presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso (PSDB), vetou o projeto alegando que a aprovação traria ônus para os estados da Federação.

Irônico, pois foi um sociólogo que vetou a presença da disciplina na Educação Básica. Mais tarde, em 2003, outro projeto de lei propôs a pauta de inserção da Sociologia e da Filosofia na Educação Básica. Trata-se do PL nº 1.641/03 (BRASIL, 2003), sendo novamente aprovado nas duas casas do Congresso Nacional e sancionado em 2008 pelo então presidente em exercício, José Alencar, um político e empresário. A Lei entrará em vigor sob o número 11.684, tornando obrigatória as disciplinas de Sociologia e de Filosofia no Ensino Médio. Aspectos fundamentais da implementação das disciplinas, como carga horária semanal e conteúdos a serem lecionados, ficaram a cargo dos Conselhos e das Secretarias Estaduais de Educação.

É preciso destacar que três questões são relevantes para pensarmos os sentidos do ensino de Sociologia: a) o que ensinar? Quais conteúdos, temáticas, autores, b) como ensinar? Referente a quais metodologias, como fazer uma transposição didática, como mobilizar o aparato conceitual e teórico da sociologia na escola básica, c) por que ensinar e aprender Sociologia? Assim, acredito que uma análise sociológica do ensino de Sociologia passa por essas três questões, que são fundamentais para compreendermos os sentidos do ensino de Sociologia na escola que se quer construir de forma democrática.

Destaca-se que tais questões não estão desvinculadas, pois perguntar o quê? está atrelado ao como e ao porquê? Mas cabe destacar que nesse momento de obrigatoriedade, a partir do ano de 2008, vários pesquisadores(as) se mobilizaram para compreender se haveria, de fato, um currículo comum para o ensino de Sociologia e daí seria importante compreender como os diferentes estados vinham se organizando na operacionalização desses currículos. Estudos como os de Mário Bispo dos Santos (2012), evidenciou, ao analisar o conteúdos curricu-

lar dos estados, que haveria um certo “mapa comum” ao redor de temáticas como: dominação, etnocentrismo, identidade, cultura, sociedade, classes sociais, socialização e instituições sociais. Também foi possível perceber uma determinada lógica curricular dos livros de Sociologia aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, no qual a Sociologia se fez presente em sua primeira versão em 2012.

A partir disso, fica evidente um outro sentido pedagógico da Sociologia daquele evidenciado nos anos de 1920 a 1940. De fato, estava em curso um impulsionamento da Sociologia na escola como meio de compreender os problemas por intermédio das respostas que a ciência poderia oferecer. Evidencia-se que o período dos anos de implementação do ensino de Sociologia também foram marcados por projetos educacionais progressistas, tal como a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que garantiu o reconhecimento dos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir do estudo da história da África e dos africanos; da luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil; da cultura negra e indígena brasileira; e o papel da população negra e indígena na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Avançamos na questão do que ensinar, mas agora temos que pensar na prática, como esse ensino pluralista e democrático, que reconhece a diversidade e os outros/outras sujeitos como portadores de direitos, vinha sendo efetivado no cotidiano da escola. Em termos do ensino de Sociologia, as metodologias foram ganhando espaço inédito nos eventos da área, angariando pesquisadores(as), estudantes de Ciências Sociais e professores(as) da Educação Básica. Foi significativo o volume de trabalhos acadêmicos e relatos de experiências narrando as diversas possibilidades de

trabalhar o ensino de Sociologia na escola, basta consultarmos os eventos da área como o Encontro Nacional do Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), já em sua oitava edição, ou o Grupo de Trabalho, hoje Comitê de Pesquisa sobre Ensino de Sociologia, que ocorre bianualmente no Congresso Brasileiro de Sociologia, já em sua sétima edição. Também cabe destacar as Orientações Curriculares para o Ensino Médio na área de Sociologia, que contribuem para pensar as metodologias de ensino, da qual também aprofundarei adiante.

Para fechar este contexto da história recente, temos que abordar o porquê?, qual o sentido de ensinar Sociologia nesse contexto de redemocratização do país? Parece que o significado posto no campo político fez mais sentido quando levamos em conta o contexto mais amplo de reformas estruturais, ou seja, “contribuir para uma formação voltada para o exercício da cidadania”. No entanto, neste momento de crise democrática, temos que considerar que a justificação do porquê ensinar Sociologia nos lembra de que não basta contribuir para uma formação democrática mediada por teorias, conceitos ou temáticas. A democracia também precisa ser exercício de reflexão prática das escolas democráticas. Ou como diz bell hooks em seu livro “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática”, ao abordar o contexto educacional dos Estados Unidos da América.

Há poucos debates entre os estudantes de hoje sobre a natureza da democracia. Atualmente, a maioria dos estudantes simplesmente presume que viver em uma sociedade democrática é seu direito inato; eles não acreditam que devem trabalhar para mantê-la. Talvez nem associem democracia ao ideal de igualdade. Na mente deles, os inimigos da democracia são sempre e somente um “outro” estrangeiro, à espreita para atacar e destruir a vida democrática. Eles não leem John Dewey. Não conhecem sua pode-

-rosa declaração, segundo a qual “a democracia deve renascer a cada geração, e a educação é sua parteira” (bell hooks, 2020, p. 40).

Assim, pensar o papel do ensino de Sociologia na escola democrática é colocar os agentes escolares em movimento, orientados para uma participação coletiva e ativa na cultura escolar, visando a socialização do “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007) que não estaria disponível para todas as pessoas (com distintas origens sociais) fora da escola. O conhecimento humano – nos seus mais especializados campos culturais e científicos – produzido historicamente, torna-se um patrimônio epistemológico que deve estar acessível a todas as pessoas que passam pela escola. Portanto, a Sociologia na escola democrática possibilita discutir qual o papel da escola nas sociedades republicanas capitalistas: o de trabalhar para o manutenção do privilégio das classes dominantes (BOURDIEU, 2016) ou o de possibilitar a emancipação dos sujeitos sociais que são socializados nesse espaço? A resposta da questão passa pela compreensão dos mecanismos políticos dos sistemas de dominação simbólica, que fazem com que o Brasil (assim como outros países na periferia do capitalismo e com um histórico de dominação colonial, escravista e patriarcal) tenha, entre outros problemas estruturais, baixíssima participação da população feminina e não-branca em cargos de prestígio nos mais variados âmbitos da vida política, econômica e de gestão do Estado.

Os anos 2016 em diante: vivemos uma crise da escola democrática?

Uma das imagens mais marcantes sobre a crise da escola democrática contemporânea está refletida na forma como o Estado tratou as ocupações estudantis nas escolas em 2016. A forma violenta e sem diálogo que não se propôs a ouvir os(as)

estudantes de diversas partes do país, que num claro movimento por mais voz e representatividade em relação à política educacional, estava, naquele momento, sendo implementada por meio de diversos cortes e reformas na área educacional, tais como: a Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 55 do Teto dos Gastos, que congela os investimentos em Educação por 20 anos, e também contra a proposta de uma Reforma do Ensino Médio, que acabou sendo instituída sob Medida Provisória (MP).

Foi dura e violenta a repressão contra os(as) estudantes secundaristas e universitários(as). Me parece que essa imagem é representativa do que vivemos de 2016 para cá, um apagão visivelmente proposital contra um projeto de educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade. Como pensar a escola democrática sem a prática democrática? É possível ensinar a democracia sem exercê-la no cotidiano escolar? Que função cumpriria o ensino de Sociologia nessa escola e nesse modelo de política educacional que se nega a ouvir a voz dos(as) estudantes e dos(as) professores(as) da Educação Básica?

Assim como Dewey, temos que lembrar que “uma democracia é mais que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (1959, p. 93), ou seja, a democracia, enquanto forma de vida associada, pressupõe interesses comuns, interação e reciprocidade cooperativa, amparada no diálogo e na participação ativa dos sujeitos envolvidos, tanto individualmente quanto coletivamente. Como já destaquei, a Sociologia escolar no Brasil, nas últimas décadas, ganhou um impulso inédito ao mobilizar uma comunidade acadêmica e escolar interessada na sua história, no seu currículo, nas suas metodologias de ensino e, também, na sua contribuição para pensar uma educação democrática.

escolar interessada na sua história, no seu currículo, nas suas metodologias de ensino e, também, na sua contribuição para pensar uma educação democrática.

Como podemos observar, a redemocratização do país a partir dos anos 1980, a implementação da Constituição de 1988 e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, explicitaram a necessidade da educação democrática a partir do reconhecimento da diferença. É justamente aqui o ponto crucial da leitura que faço sobre os avanços e os desafios de ensinar Sociologia na escola brasileira hoje. Pois, por um lado, a Sociologia escolar foi percebida após a redemocratização a partir de um sentido pedagógico voltado para o desenvolvimento de aspectos da cidadania dos estudantes do Ensino Médio. Essa perspectiva é ampliada e aprofundada a partir do debate acadêmico e escolar que propõe as Orientações Curriculares para o Ensino Médio na área de Sociologia, em 2006, pois avançam ao compreender que o ensino de Sociologia é conhecimento científico sobre o mundo social que pode possibilitar aos estudantes dessa fase escolar o desenvolvimento da capacidade de ver o mundo social como um processo histórico, crítico e relacional, a partir de uma visão desnaturalizada dos fenômenos da vida social.

O documento ainda traz princípios metodológicos, que orientam o trabalho da disciplina em sala de aula, apresentando uma proposição de ensino que passaria pela apresentação dos conceitos, no sentido de desenvolver uma linguagem específica das Ciências Sociais, a introduzir as teorias, que reconstruem a realidade tentando dar conta dos fatores que a produziram e dos seus efeitos, até chegar nas temáticas que articulam conceitos e teorias com a realidade social a partir de casos concretos vivenciado pelos estudantes do Ensino Médio.

Esse exercício entre despertar a capacidade de estranhar e desnaturalizar o

mundo social mediante linguagem conceitual, teórica e temática poderia ser possibilitado pelo exercício da pesquisa como princípio educativo, pois é na proposição prática da pesquisa em sala de aula que se viabiliza a mobilização dos(as) estudantes do Ensino Médio com a capacidade de pensar sociologicamente. A pesquisa na escola seria, portanto, um elemento capaz de congrega os três recortes, potencializando o “estranhamento e a desnaturalização” (BRASIL, 2006) dos alunos, na medida em que eles podem manusear métodos de pesquisa das Ciências Sociais, orientados pelos professores, a fim de comprovar ou contestar teorias e conceitos.

Não se trata de formar cientistas sociais na escola, mas, como dirá Bernard Lahire (2013), iniciar os jovens ao exercício do pensamento sociológico por meio das variadas metodologias de pesquisa que fazem parte do arcabouço teórico da nossa área. O exercício da entrevista sociológica, por exemplo, pode despertar a capacidade de ouvir atentamente o outro, buscar explicações sobre o funcionamento do mundo social mediante escuta e escrita. Aprender a objetivação estatística e a correlação entre dados estatísticos pode ser um exercício para despertar o senso crítico e a formulação de ideias e pensamentos sociológicos, “tudo isso poderia utilmente contribuir para formar cidadãos um pouco mais sujeitos de suas ações em um ciclo social desnaturalizado um pouco menos opaco, um pouco menos estranho e um pouco menos indomável” (LAHIRE, 2013, p. 30).

Percebe-se, aqui, portanto, que as capacidades de reconhecer outros modos de vida, estranhar a sua própria realidade – não para julgar ou fazer juízos de valores, mas para perceber que a constituição de nossas trajetórias sociais – não são desconectadas dos processos históricos, políticos e sociais mais amplos, e que nossas vidas são estruturadas por ideias, projetos e disputas que

muitas vezes não conseguimos compreender ou objetivar. Se a Sociologia escolar tem a possibilidade de nos proporcionar a compreensão das nossas trajetórias nesse fluxo contínuo que, como afirmava Octavio Ianni em 1985, “é trabalho, consciência e movimento”, então ela também cumpriria uma função crítica contra os discursos que querem nos responsabilizar por ideias que nos impõe pensar os problemas sociais a partir apenas de nossa experiência imediata. Pensar sociologicamente nos possibilita destruir mitos, ideias naturalizadas, projetos genocidas e bárbaros. Para tudo isso, a Sociologia como disciplina escolar pode contribuir numa escola verdadeiramente democrática, aquela que não apenas ensina o que é democracia, mas estrutura-se por meio dessas práticas construídas de forma crítica e coletiva. E é aqui que reside o principal desafio – tanto para a escola democrática quanto para o ensino de Sociologia, pois, numa sociedade tão desigual como a brasileira, a consciência que se quer manter e preservar é aquela que disputa o espaço com a consciência que a Sociologia pode oferecer, já que ao invés de desnaturalizar e estranhar, o projeto que se apresenta hoje busca naturalizar e tornar familiar um país que não reconhece o outro como portador de direitos civis, sociais e políticos.

O lema Família, Pátria e Deus é significativo desse projeto. Assim, temos que perguntar: Qual Família? Qual Pátria? Qual Deus? Qual Estado-nação será construído ao não se discutir as diferenças sociais, culturais e econômicas que estão na base de qualquer tentativa de justiça social? Um projeto de Estado que quer incutir um ideal de família (nuclear, heteronormativa, branca, de classe média, que vive em condomínios urbanos) representaria o restante das configurações familiares que encontramos no universo social? A política que se pretende fazer, a partir desse ideal, não excluiria outros formatos de família e de quando o Estado

precisa pensar quando formula políticas públicas?

O esvaziamento do discurso científico sobre o mundo social, em paralelo ao projeto de sociedade que reflete esse slogan Família, Deus e Pátria, também reflete a reorganização estrutural do capitalismo na sua versão mais atual. A financeirização e a internacionalização do capital, refletida num Estado cada vez menos autônomo, precisa conformar as subjetividades da maioria da população excluída desse sistema. Isso explicaria o porquê da entrada de termos como “projeto de vida”, “empreendedorismo” e “educação financeira” na Reforma do Ensino Médio, pois é mais fácil responsabilizar os indivíduos sobre seu sucesso ou fracasso do que desvelar que aquilo que chamam de “empreendedorismo” é no caso brasileiro “trabalho precarizado”; aquilo que chamam de “educação financeira”, de fato, é “gestão da pobreza”; e “projeto de vida”, uma vida sem o Estado de bem-estar social.

Mas nem tudo que esse projeto de educação impõe será de fato concretizado, pois, em alguns aspectos, as mudanças sociais já estão em curso, e o principal reflexo dessa transformação é que hoje parte da “maioria silenciada” que Lélia Gonzalez se refere, tem voz, a voz que está na universidade, adentrando aos espaços simbólicos de prestígio. Vemos cada vez mais jovens negros, negras e indígenas nas universidades, nos cursos de Direito, Medicina, Engenharias, Ciências Sociais, História, entre outros, muitos formados e atuando em suas áreas, muitos escrevendo livros e debatendo ideias, por mais que saibamos que não é fácil ser uma geração pioneira nesse contexto histórico de desigualdades, uma vez que se tem que lutar diariamente para sobreviver e ser reconhecido(a) nesses locais. Nesse sentido, acredito que há nessa geração um processo civilizatório que impulsiona a consciência do grupo social, ao qual advém a potência para uma transformação social, pois

não falam para eles e elas, mas falam com eles e elas, como diria Paulo Freire (1987).

Mas, no caso brasileiro, a história recente mostra que não é fácil tornar consciente as formas de dominação que visam neutralizar uma consciência marcada pelo sistema capitalista, patriarcal e colonial, que a todo o momento vê as transformações sociais das últimas décadas como um risco que deve ser paralisado e exterminado. Para determinados grupos sociais não deve ser fácil ter consciência do lugar de privilégio que ocupam, por isso a luta conservadora para manter as estruturas sociais como eram antes, sem acesso aos aeroportos para as classes populares, sem universidade para todos, sem ações afirmativas e, principalmente, sem uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade.

Assim, não é de estranhar o discurso dos ministros da Educação do governo Bolsonaro, que por um lado acusam as universidades públicas de serem espaços de “balbúrdia”, ou de “extensas plantações de drogas ilícitas”, e por outro, afirmam que a universidade deveria ser “destinada a uma minoria³”. Neste período da nossa história, fica cada vez mais nítido o crescimento de grupos extremistas, ou até mesmo agentes do Estado, que não se intimidam de expor suas ideias racistas e de extermínio de grupos sociais historicamente excluídos e invisibilizados.

Podemos pensar que quanto mais se buscou democratizar os espaços sociais historicamente reconhecidos como de elite (a universidade pública, os espaços institucionais da política, as carreiras profissionais de prestígio), mais fácil foi tornar consciente as

estruturas racista, sexista e meritocrática que organizavam a vida social, pois elas refletem as estruturas de dominação que ergueram este país durante séculos por meio dos sistemas simbólicos do colonialismo, do patriarcalismo e também do capitalismo.

Reconhecer essas estruturas sociais construídas historicamente e tornar visível seus reflexos no cotidiano da população brasileira faz com que grupos sociais historicamente privilegiados sintam que seus sistemas de crenças, de valores e de modos de vida estão cada vez mais fora de uma normalidade. Por isso, a Sociologia e a escola democrática, que exercem um papel crítico desnaturalizador da vida social, são colocadas em xeque nos momentos de crises democráticas, e por essa razão que a ciência social não é mobilizada para pensar políticas públicas, já que se aplicadas elas produzem discursos que desnudam os sistemas políticos e ideológicos de dominação. Por isso a crítica às Ciências Sociais, como diria François Dubet (2015), são políticas ou ideológicas e, raramente, visam debater seus fundamentos teórico-metodológicos.

Neste sentido, podemos nos perguntar: que função a Sociologia teria nesse novo redirecionamento da política educacional no país, com a implementação da Reforma do Ensino Médio e do ataque sistemático a um projeto de sociedade mais justa e igualitária? Qual seria o papel do ensino de Sociologia num país que constantemente ataca a memória da maioria invisibilizada e reafirma uma consciência que não quer reconhecer a diferença, mas apagá-la? Eu não tenho resposta definitiva para essas perguntas, mas apenas algumas reflexões.

3. Ricardo Vélez Rodríguez (gestão entre 01 de janeiro e 08 de abril de 2019); Abraham Weintraub (gestão de 09 de abril de 2019 a 09 de junho de 2020); Milton Ribeiro (gestão de 16 de julho de 2020 a 28 de março de 2022 - afastado por ser investigado em crime de corrupção); e Victor Godoy Veiga (gestão 29 de março de 2022). Ricardo Vélez e Milton Ribeiro fizeram declarações públicas de que a universidade não deveria ser para todos, já Abraham Weintraub afirmou que a Universidade de Brasília (UnB) possuía vastas plantações de maconha e era lugar de balbúrdia.

A primeira que faço é que a Sociologia como disciplina escolar e como campo de pesquisa avançou significativamente na década em que estive de forma obrigatória no currículo educacional brasileiro (2008-2017). Sabemos que nesse período o volume de produção científica, alavancado pelas políticas educacionais, fez não só crescer o número de pesquisas e pesquisadores, mas também qualificou o debate pedagógico da área. As pesquisas na área do ensino de Sociologia avançaram nos aspectos metodológicos e epistemológicos do ensino, em conjunto com várias políticas de valorização da educação como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Porém, os desafios também se acumulam, pois ainda temos poucos(as) professores(as) formados na área lecionando a disciplina, uma carga-horária baixa, assim como a ausência de concursos e melhores planos de carreira no magistério básico, a incluir, agora, a volta da interdisciplinaridade com a Reforma do Ensino Médio e do atual PNLD em que a disciplina de Sociologia está diluída na área de conhecimento das Ciências Humanas.

Outro desafio é o fato de que há vários discursos competindo pela verdade de como a sociedade funciona ou deveria funcionar. Há cada vez mais informações, ou como diria C. W. Mills,

[...] nesta idade do fato, a informação muitas vezes domina a atenção e esmaga nossa capacidade de assimilá-la. Não é somente das habilidades da razão que precisaríamos para compreender a sociedade em que vivemos, mas uma qualidade mental que nos ajude a usar informações para desenvolver a razão de modo a alcançar sínteses

inteligíveis do que está acontecendo no mundo e do que pode estar acontecendo dentro nós mesmos (MILLS, 2009, p. 83).

Nesse sentido, a “Imaginação sociológica” é um conhecimento histórico, crítico e relacional que quando posto no horizonte de uma escola e de uma sociedade democrática potencializa pensar a resolução dos problemas sociais coletivos de forma racional, crítica e contínua rumo a uma sociedade mais justa e igualitária. Penso que essas são questões urgentes e que necessitam de reflexão coletiva sobre o papel que nós pesquisadores(as), professores(as) e estudantes das Ciências Sociais enfrentamos na atualidade. Já sabemos que os desafios são muitos, mas também contamos com um espaço mais bem estruturado e organizado capaz de responder de forma mais adequada a esses problemas.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Projeto de Lei - PL nº 3.178/97. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional". Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19225>>. Acesso em jul. de 2022.

BRASIL. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Inclui as disciplinas "Filosofia" e "Sociologia" como disciplinas obrigatórias do ensino médio. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=127294>>. Acesso em jul. de 2022.

BRASIL, Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 3), 2006.

BRASIL. Lei. 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, Distrito Federal, 2008.

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007 [...]. Brasília, Distrito Federal, 2017.

BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo. O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. Hist. cienc. saúde-Manguinhos 28 (1), Jan-Mar, 2021.

BOURDIEU, Pierre. Cuestiones de Sociología. Traducción Enrique Martín Criado. Ediciones Istmo: Madrid, 2013.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 11º. ed. Campinas: Papirus Editora, 2016.

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: quem pode habitar o Estado-nação? Cadernos Pagu, v. 53, 2018.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUBET, François. La sociología en entredicho y puntos débiles de la disciplina. In: DUBET,

François. *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* 1. ed. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2015. p. 21-31.

FRAGA, Alexandre. Uma análise crítica sobre a reconstrução da trajetória histórica da Sociologia na educação básica: investigando o chamado período de exclusão. *Ciências Sociais Unisinos* n. 56 (1), p. 38-47, 2020.

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

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). *Por um feminismo Afro Latino Americano*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2020, p. 75-93.

Hooks, Bell. *Ensinamento pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

IANNI, Octavio. O ensino de Ciências Sociais no 1º e 2º graus. *Cadernos CEDES* (85), 2011 [1985].

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia. *Revista Ciências Sociais UFC*, v. 45, n. 1, p. 45-61, 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Revista Arte & Ensaio*, n. 32, p. 123-151, 2016.

MEUCCI, Simone. Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil. *Revista Estudos de Sociologia*. v. 10, n. 1, p. 121-158, 2002.

MILLS, C. Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Seleção e introdução de Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Orgs.) Lélia Gonzalez. *Por um feminismo Afro Latino Americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SANTOS, Mário Bispo. Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Sociologia: em busca de um mapa comum. *Percursos*, Florianópolis, v. 13. n. 1. p. 40-59, 2012.

OLIVEIRA, Amurabi. *La sociología en la educación secundaria en Brasil (1890-1971)*. *Revista Didacticae*. Universidade de Barcelona. n. 11, p. 116-130, 2022.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007

ZACHARIAS, Mariana Rocha. *Espaços e processos educativos do Ginásio Paranaense: os ambientes especializados e seus artefatos (1904-1949)* Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

Saberes que inspiram práticas políticas: entrevista com a cientista política e vereadora da Câmara Municipal de Belo Horizonte, Bella Gonçalves

Knowledges that inspire political practices: interview with the political scientist and councilor of Belo Horizonte City Council, Bella Gonçalves

Conocimientos que inspiran prácticas políticas: entrevista a la politóloga y concejala del Ayuntamiento de Belo Horizonte, Bella Gonçalves

Aline Miranda¹

Orcid: 0000-0002-1087-6271

Débora Antonieta Silva Barcellos Teodoro²

Orcid: 0000-0002-2513-3243

Resumo

Esta entrevista constitui em um diálogo sobre a relação entre a formação acadêmica de Bella Gonçalves e suas práticas políticas. Conversamos sobre a trajetória dela nas Ciências Sociais, nos movimentos sociais e na Câmara Municipal de Belo Horizonte, bem como, falamos, ainda, sobre suas perspectivas acadêmicas, escritoras, intelectuais, teorias, conceitos e saberes que inspiram as suas práticas políticas. A partir de respostas questionadoras, Bella Gonçalves nos provoca a refletir acerca da formação de maiorias políticas amplas e diversas e do desafio de construir conceitos que deem conta dos impasses históricos e traumas coletivos que nos dividem, como a colonização, a escravidão e o extermínio de saberes tradicionais.

Palavras-chave: Formação acadêmica; Práticas políticas; Movimentos sociais; Saberes.

Abstract

his interview brings a dialogue about the relation among Bella Gonçalves' academic education and her political practices. We talked about her trajectory in Social Sciences, in social movements and in the Municipality of Belo Horizonte. We also talk about her academic perspectives, as well as the intellectuals, writers, theories, concepts and knowledge that inspire her political practices. With questioning answers, Bella Gonçalves provokes us to reflect about the formation of broad and diverse political majorities and the challenge of building concepts that deal with the historical impasses and collective traumas that divide us, such as colonization, slavery and the extermination of traditional knowledge.

Keywords: Academic education; Political practices; Social movements; Knowledge.

1. Antropóloga do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), doutoranda em Antropologia Social pela Universidade de Brasília, mestra em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (2020) e graduada em Antropologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2017). E-mail: mirandabms@gmail.com.

2. Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade de Brasília, bacharela em Humanidades (2017), licenciada em Geografia (2019) e mestra em Ciências Humanas (2019) pela Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E-mail: debora.antonieta@hotmail.com.

Resumén

Esta entrevista constituye un diálogo sobre la relación entre la formación académica de Bella Gonçalves y sus prácticas políticas. Hablamos de su trayectoria en Ciencias Sociales, en movimientos sociales y en el Municipio de Belo Horizonte. También hablamos de sus perspectivas académicas, así como de los intelectuales, escritores, teorías, conceptos y conocimientos que inspiran sus prácticas políticas. A partir de respuestas interrogantes, Bella Gonçalves nos provoca reflexionar sobre la formación de mayorías políticas amplias y diversas y el desafío de construir conceptos que aborden los impasses históricos y traumas colectivos que nos dividen, como la colonización, la esclavitud y el exterminio de los saberes tradicionales.

Palabras clave: Formación académica; Prácticas políticas; Movimientos sociales; Cono-

1. Introdução

Isabella Gonçalves Miranda, ou apenas Bella Gonçalves, como prefere ser chamada e é publicamente conhecida, é cientista política e, à época da realização da entrevista (nov./2021), era vereadora da Câmara Municipal de Belo Horizonte (2020 a 2022), cargo deixado para concorrer às eleições do dia 2 de outubro de 2022, quando foi eleita deputada estadual da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, para mandato que se iniciará em 2023. Nascida na capital mineira, Bella teve o seu contato inicial com os movimentos sociais no âmbito de projetos de extensão durante a graduação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), experiência que associa à construção do seu percurso na política, particularmente em defesa do direito à cidade e de uma reforma urbana popular e feminista. Graduada em Ciências Sociais pela UFMG (2012) e doutora em Pós Colonialismos e Cidadania Global pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES), em Portugal, e em Ciência Política pela UFMG (2019), Bella Gonçalves defendeu uma tese intitulada

“Brasil em Movimento: o fim da Nova República e a crise da esquerda brasileira” e acumula diferentes publicações sobre direito à cidade, reforma urbana, economia política, cidadania, emancipação social e direitos humanos.

Assim como na carreira acadêmica, na política sua trajetória é marcada pelo trabalho junto aos movimentos sociais, às ocupações urbanas, vilas e favelas, aos diversos segmentos de trabalhadores informais e aos movimentos socioambientais pela agroecologia e contra a mineração. Antes de se tornar parlamentar, atuou na Gabinetona³, em co-vereança com Áurea Carolina e Cida Falabella. Em 2016, foi a terceira candidata mais votada da coligação PSOL/PCB, atuando como a primeira suplente e vindo a assumir em novembro de 2018, com a eleição de Áurea Carolina para a Câmara dos Deputados. Já na eleição de 2020, Bella Gonçalves se elegeu com votação ampliada, tendo obtido 6.954 votos.

Seja nas informações do seu perfil no site da Câmara Municipal de Belo Horizonte e nas suas redes sociais, seja em suas falas públicas, Bella Gonçalves expressa as diver-

3. Mandato coletivo, à época, das vereadoras Bella Gonçalves e Cida Falabella, da deputada estadual Andréia de Jesus e da deputada federal Áurea Carolina. Recentemente, Andréia de Jesus filiou-se ao Partido dos Trabalhadores.

sas facetas de sua identidade: mulher jovem, lésbica e militante, comprometida com a luta pela democracia, pela participação de mulheres, negras, indígenas e LGBTQIA+ na política e em defesa de políticas que constroem o bem-viver na cidade junto às comunidades tradicionais, vilas, favelas e ocupações. A partir disso, a cientista política e vereadora demonstra a importância de corporificar a prática política e, mais ainda, a importância de sujeitos, cujas identidades foram sempre discriminadas e atacadas, a ocuparem a política com seus corpos não hegemônicos.

DÉBORA: Isabella, já conhecemos um pouco da sua trajetória e sabemos que sua atuação política se iniciou nas lutas pelo direito à cidade, no seu trabalho junto aos movimentos sociais, às ocupações urbanas, vilas e favelas em Belo Horizonte. Ou seja, sua dedicação a causas coletivas antecede sua atuação como vereadora na Câmara Municipal de Belo Horizonte. Sabemos, também, que você construiu um percurso acadêmico muito interessante no âmbito das Ciências Sociais. Você poderia falar um pouco de todas essas trajetórias?

ISABELLA: Sim, eu entrei nas Ciências Sociais em 2008 e foi justamente na experiência da extensão universitária, que, aliás, eu acho muito importante e super desvalorizado nas universidades do Brasil, onde eu tive contato com os movimentos sociais. Então, as duas trajetórias sempre

foram casadas: pesquisa e atuação política. Às vezes com tensões, inclusive, entre esses lugares. A academia é um lugar institucional e a luta que a gente constrói historicamente nos movimentos sociais é uma luta mais direta, inclusive de negação de algumas institucionalidades. Hoje, essa tensão mudou de lugar, mas continua sendo tenso (risos). Então, em 2008, eu entrei nas Ciências Sociais, comecei a extensão universitária no Programa Pólos de Cidadania, que é um programa da Faculdade de Direito da UFMG, e em 2010, entrei para as Brigadas Populares, atuando junto às comunidades ameaçadas de despejo, em especial junto à Ocupação Dandara. Então, eu atuava no Pólos, nas Brigadas e nas Ciências Sociais até 2013, que foi um período atravessado por muitos processos de reflexão e luta sobre o direito à cidade. Nesse período a gente construiu os Comitês Populares de Atingidos pela Copa do Mundo, o Movimento Fora Lacerda, contra o então prefeito de Belo Horizonte, as mostras e oficinas feministas do DiversaS – Feminismo, Arte e Resistência⁵, a Praia da Estação⁶ e outras lutas pela ocupação cultural da cidade. Em especial, a minha atuação esteve focada nas ocupações urbanas e na questão do trabalho ambulante. Então, eu fui construindo minha trajetória por aí. Ainda em 2013, iniciei o doutorado, sem haver passado pelo mestrado, comecei a fazer o doutorado em Coimbra (Portugal) e vivi essa experiência de iniciar um doutorado lá. Apesar do enorme privilégio de poder realizar o doutorado com bolsa, me custou perceber que lá eu teria uma experiência

4. A Ocupação Dandara, localizada na região da Pampulha, em Belo Horizonte, foi fundada em abril de 2009, por 150 famílias, com apoio das Brigas Populares e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Desde então, a área de 40 hectares que desde a década de 1970 estava inutilizada, passou a ser lugar de moradia de cerca de duas mil e quinhentas famílias. Atualmente, os moradores da Dandara não correm mais risco de despejo e obras de infraestrutura, como distribuição de água, rede de esgoto e energia elétrica e iluminação pública, aos poucos, estão sendo realizadas. A experiência da ocupação Dandara é uma referência para os movimentos de luta pelo direito à moradia no Brasil.

5. Espaço de difusão, de reflexão e de promoção da arte inserida na luta e na resistência feminista, em Belo Horizonte.

6. A Praia da Estação é um movimento de ocupação cultural e festiva da Praça da Estação em Belo Horizonte, iniciado em 2010, que questiona o modo de as pessoas ocuparem os espaços públicos da capital mineira.

mais deslocada da militância e da atuação política. De todas as formas, Coimbra contribuiu muito na construção da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), junto com o CES (Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra). Nesse momento, eu não deixava de ter uma atuação, mas eu via muitas contradições no processo também. Em 2015, sofri assédio sexual do meu antigo orientador, o que me gerou muitos problemas na universidade, e acentuaram o sentimento de que estava em um lugar muito contraditório e distante da pesquisa e da militância que eu acreditava, por isso decidi retornar ao Brasil. O retorno foi um processo que durou cerca de um ano, entre idas e vindas e buscas de soluções. Nesse período, eu acompanhei o processo de luta forte das ocupações da Izidora⁷, que me marcaram muito. A saída que eu encontrei foi terminar o doutorado no Brasil em processo de cotutela, com a Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais. Como na graduação eu fiz o meu trabalho de conclusão de curso sobre ocupações urbanas, especificamente sobre a Ocupação Dandara, eu já vinha trabalhando muito a questão do direito à cidade. Então, no doutorado, comecei uma discussão sobre terra, o direito à terra, e em 2013 acabou virando outra coisa, porque eu estava influenciada pelas transformações do país, os movimentos de rua, a minha própria trajetória política de militância e de ocupação institucional e as transformações e retrocessos que passaram o Brasil nesse período. Terminei o doutorado em 2019, com a defesa da tese, que foi sobre o fim da Nova República e o processo de reconfiguração da esquerda brasileira, um tema que já dialogava muito mais com outro olhar que era de

uma luta nacional, de um processo de encruzilhada teórica e de prática da esquerda diante do desmonte dos pactos e formas de funcionamento das instituições que haviam sido estabelecidos desde o processo de redemocratização do país. Então, a reflexão e a militância sempre caminharam juntas.

DÉBORA: Boaventura de Sousa Santos coordenou, ao lado da professora Miracy Barbosa de Sousa Gustin, o Projeto Cidade e Alteridade: Convivência multicultural e Justiça Urbana, no qual você atuou como pesquisadora entre 2011 e 2013. Considerando o seu contato com ele no âmbito desse projeto, bem como o contato que tiveram durante o seu doutorado em Portugal, como você analisa a relação do cenário político brasileiro com o cenário de países pertencentes ao que Boaventura (2016) propõe chamar de Sul Global, tanto em relação aos movimentos sociais quanto em relação aos contextos políticos desses países em um sentido mais amplo? Você considera a categoria Sul Global pertinente para pensar a articulação entre eles?

ISABELLA: A construção que Boaventura faz da Universidade Popular e dos Movimentos sociais (UPMS) e o fato de ter orientado, também, muitas pessoas que eram militantes, trouxe para ele saberes muito importantes de outros lugares, que ajudaram a conjugar uma teoria que traz conceitos fundamentais, como o conceito de Sul Global e de ecologia de saberes. Tudo muito legal, de longe. Quando você chega perto, você vê as contradições maiores do processo todo. Acho que é um pouco isso: é muita expropriação de coisa alheia, de pensamento alheio, principalmente do conhecimento

7. As ocupações da Izidora (que engloba o conjunto das ocupações Esperança, Rosa Leão e Vitória) foram fundadas em junho de 2013 por famílias que, auxiliadas pelas Brigadas Populares, Comissão Pastoral da Terra e outros, questionavam o não cumprimento da função social de um grande terreno situado no vetor Norte da capital mineira

indígena e do conhecimento afro-brasileiro, para fundamentar a estrutura de poder acadêmico bastante tradicional em Coimbra, fora do que pode ser considerado um espaço do Sul Global. Bebi muito desses conceitos, na teoria e na prática militante, e foram essenciais, mas hoje eu formulo uma crítica em relação a esse campo da política e do pensamento. Na verdade, eu acho que o Boaventura fez uma coisa interessante na criação do conceito de Sul Global, porque o Sul Global não é um sul geográfico, mas um sul epistemológico, que vai de organização de pensamento, de modos de vida e de algumas condições que nos atravessam, marcadas pela colonialidade. O conceito de colonialidade é abrangente para dar conta de experiências distintas, em diferentes partes do mundo, que produzem opressões e violências que permanecem mesmo com o fim do colonialismo. Outros teóricos abordam o conceito de colonialidade, inclusive com mais rigor. A experiência da colonialidade é a experiência de destruição dos povos originários, indígenas e da diáspora africana, é a experiência da colonização racista desses povos e também a escravização de pessoas negras e a extermínio dos seus saberes. Aí eu acho que o conceito de Sul Global não dá conta de explicar o que é essa experiência, o que há de comum, o que há de divergente e quais as pontes de diálogo. É um conceito muito soft e, às vezes, simplista, que pode nos conduzir a pensar que “então, a gente vai construir maiorias a partir da promoção de uma articulação entre os movimentos do Sul Global”. Só que a gente, aqui na proximidade, encontra gargalos muito mais amplos, que refletem no que é hoje o desafio de reconfiguração da esquerda brasileira. Eu coloco isso na minha tese, inclusive. Nós temos uma pluralidade de experiências históricas que marcam o nosso corpo, nossas subjetividades e nossos lugares e que, para dialogarem, essas experiências vão caminhar e conjugar traumas, gerando dificuldade

dessa confluência. Quando eu vejo o Boaventura propondo algo muito em termos de confluências de partidos, ou dos pensamentos, ou de trocas de saberes, eu consigo ver que é muito mais do que isso. O impasse racial, por exemplo, atualmente, dentro da esquerda brasileira, o conceito de Sul Global não dá conta. Já o conceito de diálogo intercultural entre os movimentos dá conta um pouco, mas não na superficialidade que o Boaventura traz; e o conceito de tradução, eu acho muito fenomenal. Isso tudo do ponto de vista epistemológico. Do ponto de vista econômico e estrutural, qual é o lugar do Sul Global na economia mundial? Eu acho que existem teorias do campo marxista que são muito mais interessantes, como a teoria marxista de dependência, que vai trabalhar o conceito de dependência estrutural. Então, eu realmente acho que esse conceito de Sul Global é um conceito que não define muito bem, ou seja, não é um lugar geográfico, é um lugar epistemológico, mas é epistemológico e ao mesmo tempo material e econômico, e que vai dialogar com vários saberes. Mas, que saberes são esses? Quais as diferenças entre eles? Eu acho que ele cria um balaio de gato que não contribui tanto para a gente encontrar a saída de rearticulação de um processo de maiorias políticas no Brasil e na América Latina, de construção de uma maioria composta por essas diversidades que foram subjugadas historicamente como minoria, por uma minoria, de fato, branca, heterossexual, masculina e que sempre dominou as formas de poder e chamou todos os demais de minorias. A formação dessas maiorias políticas amplas e diversas é um desafio e todos estão tentando pensar um pouco sobre isso, esbarrando sempre na dificuldade de construir conceitos que deem conta desses impasses históricos e traumas coletivos que nos dividem.

ALINE: É muito bom quando a resposta tensiona em alguma medida a própria

pergunta. Como eu tenho uma formação *stricto sensu* na Antropologia, e atualmente curso o doutorado em Antropologia Social, acredito que a sua resposta nos faz pensar sobre como que a saída epistemológica às vezes só vai ser apresentada quando a gente se detiver à especificidade de cada contexto. A etnografia, enquanto uma proposta tanto metodológica quanto teórica, ou seja, como uma forma de produzir conhecimento, é uma saída para a gente começar a pensar nos conceitos que vão dar conta desses impasses históricos e traumas coletivos que nos dividem. Então, de fato, algo que é genérico demais, pelo menos para uma perspectiva mais antropológica, não parece tão interessante mesmo.

ISABELLA: Sim e isso é legal porque o próprio Boaventura fala dessa questão dos universais, dos universais como algo também da colonização, mas aí você tenta construir os universais contra hegemônicos negando a universidade, e isso não faz muito sentido. Outra questão que não faz sentido é pensar a epistemologia a partir da troca de saberes, a partir de encontros onde a escrita, ou mesmo a oralidade, eram predominantes. Na verdade, é muito mais da experiência, da confluência real entre os movimentos, das tretas, a forma como a gente processa a treta e transforma em força de luta. Isso passa pela experiência concreta, mas eu acho que depois o Boaventura começou a superar isso um pouco. A experiência concreta é a que eu acho que é mais capaz de trazer a elaboração coletiva para poder pensar sobre as coisas.

DÉBORA: Eu tenho refletido muito a respeito de como os conceitos às vezes não necessariamente precisam dar conta de tanta coisa, mas que eles precisam ser operativos no sentido de a gente encontrar essas saídas. E quando você fala do que acontece nas tretas, Bella, eu acredito que isso são as fronteiras. Então, outra questão que a gente

precisa começar a olhar são as experiências de fronteiras, que é onde realmente as coisas acontecem, porque quando nós estamos com os nossos grupos, com as pessoas que têm a mesma visão de mundo que a gente, ou uma mesma perspectiva ideológica, a gente dialoga com muita tranquilidade. É óbvio que dentro desses núcleos vivemos inúmeras contradições, mas quando a gente vai para as fronteiras é que as coisas realmente acontecem, é ali que a gente se vê diante do dilema. A gente está dando conta de praticar aquilo que a gente propõe? Como que a gente está olhando para isso? Enfim, é um pouco nesse sentido de onde acontecem as tretas e, a partir disso, apresentamos a próxima questão. Acompanhando um pouco as práticas de organizações como as Brigadas Populares, percebemos que há um cuidado com a formação das pessoas da perspectiva da cidadania. Quando dialogamos com sujeitos em situação de vulnerabilidade em espaços de atuação das Brigadas, por exemplo, percebemos que há uma ampla compreensão quanto aos direitos que se reivindica, sendo isso fruto de um processo coletivo. Como você avalia a discussão e a produção de conhecimento no âmbito dos movimentos sociais em que você já atuou?

ISABELLA: Essa é uma pergunta muito boa. Eu diria que eu não gosto do conceito de sul, mas o conceito de fronteira eu amo, eu o acho tudo (risos), eu gosto muito. Sobre a pergunta, na verdade, eu sinto que as Brigadas Populares formam muito a partir da prática, mas precisa avançar muito mais nos métodos de educação popular. Eu acho que esse é um grande desafio, hoje, dentro dos movimentos sociais. Alguns movimentos conseguiram investir mais em termos de formação política de sujeitos. Eu acho que, em especial, o movimento feminista e o movimento antirracista, que colocaram isso como prioridade; que entre os movimentos populares, o MST (Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra) é o que mais conseguiu elaborar a dimensão coletiva de saberes, de escolas dos saberes e que conseguiu, inclusive, conjugar a multiplicidade de saberes, diferentes metodologias, que trabalhavam oralidades, sensorialidades, comida, enfim, tudo relacionado a saberes. As Brigadas Populares se propõem a fazer alguns processos de formação política que às vezes acontece muito nos congressos e nas assembleias, mas não enquanto um processo continuado, de formação continuada, além da formação que se dá a partir da própria luta social, que tem sua fragilidade, porque a luta forma muito, mas ela forma a partir da demanda e da necessidade. Então eu digo que isso é um gargalo. Há uma dificuldade nossa de elaborar a construção de processos de formação contínuos e acho que hoje essa é uma fragilidade de formação. Mas, por outro lado, o próprio processo das Brigadas é muito formativo para a militância. Primeiro, por conjugar processos de fronteira, que sempre vão se dar no contexto da luta; segundo, pela valorização dos processos de formação acadêmica dentro da própria organização; e terceiro, por propor esse processo de elaboração coletiva. Essa terceira parte é muito interessante: os nossos congressos e assembleias costumam ser durante um dia inteiro para refletir sobre uma questão, uma resolução política, que consiga traduzir um pouco do que a gente está projetando como linha política. Esse processo é muito formativo. Então, para a militância mais orgânica, seja ela acadêmica ou não acadêmica, é um processo muito rico, mas a dificuldade de formação da sociedade é mais frágil, eu acho. Acredito que quem mais avançou neste sentido foi o MST mesmo.

DÉBORA: Ao assistir aos seus vídeos e acompanhar suas redes sociais, observamos que o modo como você comunica o conteúdo político é extremamente acessível e de fácil compreensão. Há uma preocupação e uma preparação nos bastidores da sua atuação política para que você se expresse de modo a alcançar diferentes pessoas? Porque você dialoga com todo mundo, para além do conteúdo em si. Observamos uma atuação de diálogo mesmo, de realmente trabalhar as fronteiras.

ISABELLA: É muito natural, na realidade (risos). São vários anos construindo essas fronteiras. Você tem que fazer uma fala para a academia, uma fala para outros lugares... Então a gente vai aprendendo a fazer essa tradução. Agora, por exemplo, eu estou muito envolvida com mobilidade urbana, fiz parte da CPI do Busão⁸ na Câmara. Desde 2018 eu estou vereadora no processo de mandato coletivo e estar como parlamentar é uma experiência um pouco diferente, mas muito boa. Como parlamentar, a gente às vezes precisa aprender coisas extremamente técnicas e tem que entender um pouco de tudo. É um pouco eclético e inconsistente, porque não tem tempo de você aprofundar demais em um tema, e mais que isso, você precisa comunicar esse trabalho, que muitas vezes está distante da realidade da maioria das pessoas. Você está falando de mineração de manhã, aí, à tarde, você vai falar de renda emergencial e à noite de CPI da BHTrans. É um exercício muito forte, mas eu falo que a coisa que eu mais gosto na política é isso, é esse processo de constante aprendizado e de constante tradução e comunicação das coisas para as pessoas. Então, imagina, você está lá discutindo como compõe a tarifa do trans-

8. A CPI do Busão, ou Comissão Parlamentar de Investigação da BHTrans (sociedade de economia mista municipal, dependente e de capital fechado, responsável pelo planejamento da mobilidade urbana da capital), foi instaurada em 2021 para examinar a “caixa preta” da empresa.

porte coletivo aqui em Belo Horizonte e porque a gente tem a tarifa mais cara e o transporte só cai de qualidade. Eu posso fazer uma fala mais acadêmica sobre essa questão, mas também preciso conseguir explicar isso de maneira mais ampla para as pessoas. Esse é um processo muito natural, eu não fico pensando agora eu vou falar assim, agora eu vou falar assado... é uma coisa que acontece.

ALINE: Sim, vem do reconhecimento de cada contexto, de cada cenário, é uma coisa que flui de uma forma natural. Você sente alguma dificuldade em termos teóricos em algum momento? Porque, até agora, você falou muito sobre como a sua formação também subsidia a sua prática política, mas você sente alguma limitação? Você sente em algum momento que queria ter mais tempo para estudar alguns assuntos? Como você lida com isso no dia –a dia? Ou, ao contrário, ainda há aquele momento em que você se depara com uma situação em que reconhece que já estudou determinado assunto, e isso te dá mais firmeza e segurança?

ISABELLA: Total! Eu acho que falta tempo. Falta tempo às vezes para discutir a coisa com profundidade. A política opera no imediatismo, demanda solução, resolução e estratégia para chegar lá, só que muitas coisas vão ficar mais subentendidas. Tem uma coisa que eu amo de paixão que são as audiências públicas. Amo audiência pública (risos). Esse é um espaço de muito aprendizado, são verdadeiras aulas para mim. Por exemplo, eu estive durante meses na CPI da BHTrans e eu percebi que o debate às vezes era muito descorporificado. Aí, eu penso, “uai gente, a maioria das usuárias são mul-

heres, mulheres negras, que usam 30% do transporte...”. Então, a gente chama os coletivos de mulheres e faz uma audiência pública e durante duas horas recebemos uma aula. Riquíssimo! Mulheres que vão te chamar para ler novas coisas, para compreender novos processos, para compreender como o sistema do trânsito é estruturado na lógica dos carros, que é também um meio de locomoção prioritário de homens e homens brancos, porque o transporte funciona como tal e porque a catraca é um instrumento de violência e as crianças são obrigadas a passar por cima e por baixo. E foi nesse processo que nós construímos o Catraquinha Livre⁹ aprovada em 2021. Não é só uma questão de pragmatismo, afinal, isso diz muito mais sobre como é simbólica a violência que essas crianças e seus cuidadores, que no geral são cuidadoras, passam no transporte público. Não falta tempo para pensar na acessibilidade, mas falta muito tempo para a literatura e para a poesia, que eu amo também (risos). Tenho sentido falta desse tempo, mas aí a gente vai compensando isso, ouvindo as pessoas, aprendendo a partir desses instrumentos, que estão presentes em cada contexto. A gente está agora em um rolê muito interessante de formação da equipe da Gabinetea. Temos uma equipe super diversa e militante. Quem é da mobilidade está refletindo sobre mobilidade, quem é da ocupação está lidando com os conflitos e as questões da ocupação, e no desenrolar da vida real, dos corres, o outro que é da equipe jurídica está lá se debruçando com projeto de lei... E em que momento a gente vai parar a equipe toda para não só pactuar as prioridades do mandato, mas para nos formar e nos tocar em relação a tudo isso? Então, por exemplo, neste ano, a gente decidiu que a

9. Trata-se do PL nº 903/19, aprovado em segundo turno na Câmara Municipal de Belo Horizonte no dia 5 de novembro de 2021, que permite que crianças de 0 a 5 anos de idade rodem as catracas do transporte público do município, evitando que pulem ou se arrastem por baixo da roleta.

nossa pauta seria o combate à fome, a criação de um grupo de trabalho sobre a questão. Por quê? Porque todo o mandato estava envolvido em alguma medida com ações de distribuição de alimentos. LGBTQIA+ para LGBTQIA+, ocupações para ocupações etc. Mas, por que a gente chegou até aqui? Como que a segurança alimentar da população foi afetada historicamente por um desmonte de políticas? O que podemos fazer enquanto institucionalidade? Isso exige parar, ter aulas, refletir, dialogar sobre isso. Aí você vai trazer a Maria Carolina de Jesus, as formações históricas do MST, a própria diferença entre segurança e soberania alimentar, e com isso a gente vai se fazendo nesse processo de formação. Outra coisa é a saúde mental: temos um desconhecimento enorme sobre isso. Esse ano foi um ataque total do CRM, Conselho Regional de Medicina, ao sistema de saúde mental de Belo Horizonte, em especial, aos CER-SAMs, Centros de Referência em Saúde Mental. É preciso estudar o que foi o processo manicomial, como que ele se estrutura em termos de pensamento, entender por que se constitui um movimento de luta antimanicomial, como é que esse movimento tem lidado com impasses concretos de uma sociedade adoecida, onde as famílias e a sociedade querem prender e isolar qualquer pessoa com sofrimento mental. Também, como que a gente pode entender que essas pessoas são sujeitos, que elas não podem ser presas porque estão com sofrimento, só por que a sociedade quer? Isso exige formação da equipe, para a gente, inclusive, falar e lutar com convicção. Eu sinto falta disso. A gente tem investido nisso no mandato, mas o tempo é curto.

DÉBORA: Ao ouvi-la falar sobre as audiências públicas, em relação ao quanto se aprende e em relação à atitude de trazer as pessoas que estão ali na ponta, que são os principais beneficiários da sua atuação política, me

lembrei de uma citação do James Scott, em que ele diz que “excluir a experiência dos agentes humanos da análise das relações de classe é fazer a teoria engolir seu próprio rabo” (2011, p. 235). É uma reflexão que traduz um pouco essa experiência que você acaba de nos relatar.

ISABELLA: As audiências são um grande espaço de tradução. E o que é isso? Ali fala o poder público com a linguagem do poder público; fala o acadêmico com a linguagem acadêmica; fala a população com a linguagem de quem é usuário do sistema, enfim... cada um, na audiência, tem alguma reclamação para trazer ou alguma reflexão profunda sobre o processo de vida. Então, cada fala, de um lugar específico, faz com que a gente tente chegar a um lugar comum no meio daquilo tudo, até gerar um encaminhamento. É sempre tenso e potente.

ALINE: Que legal, é um processo de construção coletiva! Desse modo, a sua resposta já faz o gancho para a próxima pergunta. Como você avalia a relação entre a produção de intelectuais negros e negras, indígenas e LGBTQIA+ e as práticas políticas em prol dos povos indígenas, da população negra e LGBTQIA+ no Brasil? Cite alguns intelectuais que são exemplos desse movimento na política. Inclusive, é muito válido pensar em intelectuais que se situam fora da academia, porque, assim, problematizamos a máxima de que somente é intelectual quem possui uma formação acadêmica, com mestrado e doutorado etc.

ISABELLA: Vou começar pelo movimento LGBTQIA+. Existe uma construção histórica das anciãs e dos anciãos dentro do movimento LGBTQIA+, que são grandes referências de vida, de estratégia de sobrevivência e de formação, inclusive, de elaboração de pensamento. Belo Horizonte perdeu Anyky Lima, por exemplo, que foi uma mulher tran-

sexual, resistente à ditadura, que construiu na prática uma política dela, de várias casas de acolhimento, que hoje a gente luta para transformar em política pública. Há toda uma reflexão a respeito do debate de gênero, quando pensamos no campo da teoria queer, que é importante, por exemplo, mas que a experiência e a capacidade de trazer ensinamentos para o conjunto da população LGBTQIA+ se transmite muito a partir de pessoas como a Soraia de Menezes, uma mulher negra, sapatão, maravilhosa, sindicalista, que puxou a primeira parada LGBTQIA+ na cidade de Belo Horizonte. Eu bebo muito na fonte dessas que vieram antes de nós, trazendo todo esse aprendizado; eu bebo em algumas dessas experiências de pensamento. Vou falar mais nomes daqui de Belo Horizonte mesmo. Eu acho que um dos movimentos que mais investiu na produção de saber e do conhecimento e fez a reflexão sobre a necessidade de rupturas epistemológicas foi o movimento negro. Eu tenho aprendido muito com a Benilda Brito, com a Tati Nascimento, que vão trazer esses pensamentos de forma muito forte e que são pessoas que conjugam militância com pensamento político. Eu tenho bebido muito mais dessas referências do que de pessoas puramente acadêmicas. E no campo das artes também tem artistas incríveis em Belo Horizonte, que também estão fazendo suas produções. E por falar em artistas, tem uma pessoa que faz parte da Gabinetona, que eu considero uma grande intelectual indígena, a poeta Célia Xacriabá. Ela tem refletido muito sobre as resistências indígenas, a partir da academia, e a partir do lugar da arte, da poesia, de uma forma muito especial. Não posso deixar de citar, também, a referência quilombola e de axé, Makota Kidoaye. Ulti-

mamente, eu tenho tido pouco tempo para a academia. Fiquei com muita vontade de estudar com a Rosane Borges sobre os processos de comunicação e de política. Eu até já pensei em fazer um pós-doutorado com ela, caso ela aceite pesquisar sobre esses processos de comunicação política, porque acredito que estamos muito fragilizados quanto à compreensão sobre as transformações da comunicação e da política.

ALINE: No contexto atual, em que a ciência e a prática científica têm sido questionadas e deslegitimadas, ao mesmo tempo em que se tem uma ampla divulgação de fake news políticas, a exemplo das ameaças à vereadora Andréia de Jesus em Belo Horizonte¹⁰, como você enxerga esse cenário? Quais os desafios e as possibilidades de produzir alguma reviravolta nesse contexto?

ISABELLA: Eu estou sentindo uma necessidade muito grande de tentar elaborar sobre isso academicamente, como eu já falei. Já pensei em alguns nomes da UFMG, mas ainda não cheguei em um tempo e um lugar para fazer essa pesquisa. Acho que depois do doutorado eu decidi dar um tempo da academia, mas eu sinto que estamos dando voltas em torno do nosso rabo. Porque não é só um problema de que existem robôs, que as fake news pegam, que existem algoritmos. É um problema de robôs, mas é um problema também do tipo de comunicação que tem dominado a nossa sociedade nesse atual contexto de esgotamento de formas de organização e de pactos políticos. Eu conceituo o fim da Nova República como o fim de pactos políticos mínimos, e estou falando de pactos, mas não que todos tenham pactuado. Óbvio que alguns participam de pactos ativamente e

10. Para ver a reportagem sobre o tema, disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/11/04/deputada-da-almg-que-criticou-acao-em-varginha-vai-ter-protexao-apos-receber-ameacas.ghtml>.

outros participam passivamente, mas existem narrativas que são construídas. Quando eu estava escrevendo minha tese, vi que Bolsonaro ia ganhar e ele ainda não estava nem com 15% de intenção de votos, justamente porque ele era o único que estava tentando propor uma comunicação que dialogava com o sentimento de desamparo, de perda de caminho, de caos, que foram gerados por essas rupturas institucionais e de pactos políticos que aconteceram. E, aí, eu acho que, mais do que refletir somente sobre como os novos meios de comunicação podem ser usados pela esquerda, é importante refletir sobre qual é a comunicação que hoje tem sido a tônica das nossas relações no espaço público. E, também, qual é a diferença entre espaço privado e público nesse mundo das redes. Eu tenho sentido muita necessidade de me aprofundar sobre isso. Inclusive, para transformar isso em instrumento de luta institucional. Como que a gente vai conseguir trabalhar a ideia de que a ameaça de morte à Andréa de Jesus⁸ só foi possível porque no dia dela de posse, ela teve a placa de Marielle Franco quebrada por bolsonaristas; porque ela foi estrangida múltiplas vezes, ali, dentro do espaço do parlamento; porque foi sendo, naquele espaço institucional, minguada e limada pela linguagem? E a Rosane Borges tem feito muita essa discussão sobre como a linguagem e a violência têm caminhado juntas nesse nosso cenário. Ela faz uma reflexão sobre o racismo da linguagem e como que a linguagem não é só linguagem. Ela tem discutido muito conjuntura. Nós fizemos

uma live juntas – Andréa de Jesus, Rosane Borges e eu – que foi muito interessante, eu achei fenomenal!¹¹ Da mesma forma comigo. Eu sofri uma lesbofobia gigantesca, desde que eu entrei em 2018, quando assumi formalmente como vereadora, a ponto de ameaçarem cassar o meu mandato¹². Era uma lesbofobia pesada. Cheguei a ser agredida por um bolsonarista com um microfone. E, para fora, isso se traduz em ausência de respeito com as pautas políticas, com as nossas propostas políticas coletivas. Já estando vereadora, eu fui presa pela polícia duas vezes¹³. Duas vezes! E isso vai mostrando como a violência, nesse espaço da política, não pode ser relegada como uma brincadeira, como tem sido. Começaram a se definir agora os crimes de violência política no Brasil. Mas a gente tem pouquíssimos instrumentos para pensar isso. Eu troquei muita ideia com a Renata Souza, deputada do PSOL no Rio de Janeiro, que passou por uma situação parecida com a da Andréa há mais tempo, a ponto de precisar de escolta armada. Ela faz uma reflexão sobre a morte da Marielle Franco e sobre as ameaças que têm sofrido as parlamentares negras e LGBTQIA+ no Brasil, a partir da tentativa da construção do conceito de feminicídio político, o que eu achei interessante. Então, eu acho que a gente está começando a elaborar, academicamente, sobre isso, mas ainda precisamos avançar muito. E, mais do que avançar, conseguir construir uma interlocução para que isso seja um tema relevante dentro da política, porque hoje ele não é um tema falado. A gente começou a falar sobre

11. A gravação da live, intitulada “O antirracismo é condição para democracia”, está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d_8n34ZXosY.

12. A cassação do mandato de Bella Gonçalves virou notícia na mídia, com manchetes e conteúdos agressivos, a exemplo da reportagem no jornal O Tempo, “Vereador pede a cassação do mandato de Bella Gonçalves por quebra de decoro”, disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/aparte/subscription-required-7.5927739?aid=1.2245443>.

13. A prisão de Bella Gonçalves foi alvo de diversas reportagens na época, como a matéria do jornal Estado de Minas, “Vereadora Bella Gonçalves, de BH, é detida pela PM após manifestação na Vila Beija Flores”, disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/10/16/interna_politica,1195448/vereadora-bella-goncalves-detida-pm-manifestacao-vila-beija-flore.shtml.

isso agora, mas as violências estão ali, cotidianamente, há mais tempo, agravadas agora por esse contexto de ameaça.

ALINE: Enquanto você falava, eu fiquei pensando muito no Frantz Fanon (1952), porque ele fala dessa relação do colonialismo e da linguagem. Ele fala que o colonialismo está o tempo inteiro, não só objetificando, mas matando os sujeitos negros. E a proposta dele de produzir teoria a partir de ser um corpo negro é parte desse movimento de tonar-se sujeito. E a sua fala, Bella, me lembrou do trabalho dele, porque é como se a sua prática política, a de todas essas mulheres e a de todas as pessoas que representam minorias políticas, fosse uma prática que tem esse efeito de tornar as pessoas sujeitos, já que são objetos de violência policial, objetos de discriminação, mas que nesse espaço coletivo que vocês procuram construir, essas pessoas têm a oportunidade de se tonarem sujeitos e de atuar como sujeitos numa política mais ampla. **ISABELLA:** Se a gente não se entende como sujeito, a gente começa a achar que a culpa é nossa. A culpa da ameaça é da Andréa porque ela “falou o que não devia”, ou se “expressou mal”? “Mas ela deu uma entrevista péssima. Queria o quê?”. “Não! Não! Ela disse que a comissão ia investigar a polícia”. Nos processos da “escola sem partido”, quando eu sofri a ameaça de cassação, as pessoas falavam assim “ah! A Bella é doidinha!”, “apelou”, “perdeu o controle”. E teve uma matéria com título “Vereadora descontrolada se irrita por ser silenciada¹⁴”. Como a gente consegue

elaborar isso em termos de teoria? Isso é um processo de se transformar em sujeito dentro da política.

DÉBORA: E, como que nós, mulheres, processamos isso? Porque quando a gente fala um pouco mais alto, é isso que recai sobre nós: “está descontrolada”, “está falando demais”. E são coisas que os homens fazem o tempo inteiro. Fazem, inclusive, quando estão nos silenciando nesses espaços públicos.

ISABELLA: Tudo o que a gente fizer sempre vai cair nesse lugar: a irritada, a descontrolada, a descompensada, enquanto mulheres. Agora, se for uma mulher trans ou lésbica, vai cair em outros lugares. Se é uma mulher negra, também cai em outros lugares, da barraqueira. Essas formas de diálogo, esses estereótipos, são silenciadores.

DÉBORA: Mas é interessante, também, que mesmo num cenário político retrógrado, no que tange às últimas eleições, de maneira geral, como ascendem às casas legislativas de Minas Gerais e de Belo Horizonte mulheres como você, Andréa de Jesus e Duda Salabert¹⁵ sem citar outras tantas mulheres. Eu acredito que isso acende um pouco a nossa esperança, porque vocês ocuparem esses espaços é importante para além da representatividade, pois o lugar social de vocês, vocês têm esse espaço público de articulação e tudo o que surge no âmbito dos debates, inclusive nas audiências públicas que você mencionou, só é possível porque

14. A reportagem citada por Bella Gonçalves está disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/07/12/interna_politica,1069306/bella-goncalves-se-irrita-e-diz-que-na-camara-de-bh-vereadores-nao-pre.shtml. Além dessa, outras matérias foram publicadas nesse sentido, como “Vereadora tenta encerrar discussão sobre Escola Sem Partido no grito”, disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/about/submissions#authorGuidelines>, dentre outras.

15. Duda Salabert é natural de Belo Horizonte e professora de Literatura há 20 anos. Dedicou sua atuação pedagógica na educação popular e na rede privada de ensino. Foi a primeira transexual do Brasil a efetivar o direito à licença-maternidade por 120 dias pelo INSS e a disputar o cargo de senadora. Mesmo não tendo sido eleita, recebeu mais de 351 mil votos – fato que a colocou como a quarta mulher mais votada da história das eleições de Minas Gerais. Em 2020, foi eleita para seu primeiro mandato (2021-2024) pelo PDT, quando bateu recorde de votos na Câmara Municipal de Belo Horizonte, a contar com 37.613 eleitores.

vocês estão nesse espaço, rompendo com a lógica com o que podemos chamar de representantes da mesma política de sempre. Sem a presença de vocês, todas essas coisas não estariam sendo pensadas, a gente não estaria tendo este diálogo aqui. Então, é muito importante esse processo todo. A nossa última pergunta já foi parcialmente respondida, e diz respeito às suas perspectivas futuras, em relação a seu processo de formação, que você já nos adiantou de seus planos quanto a um pós-doutorado e nos antecipou seu tema de interesse. Mas, eu gostaria de saber, também, quanto aos planos futuros desta perspectiva de atuação política. Você tem algum plano ou ideia para seguir?

ISABELLA: Quanto à academia, traumático e construtivo ao mesmo tempo. Eu assumi o doutorado e tinha que terminá-lo. Foi uma loucura, mas deu certo. Eu quero retomar isso sim. Para o ano que vem, nós vamos ter que colocar caldo total – teórico, militante e político na eleição federal e estadual. A Andreia precisa continuar, ela é uma revolução na Assembleia Legislativa. Logo que ela ganhou para deputada, o MST a chamou para uma audiência pública. Aí tinha um juiz que falou uma idiotice qualquer e ela então disse: “eu entendo os juízes. Eu já lavei muita privada de juiz. Eu sei como vocês pensam!”. Ela desestabilizou a pessoa. Então, nós precisamos manter a Andreia na Assembleia Legislativa e, quem sabe, ampliar nossas cadeiras. Do ponto de vista federal, a gente também vai precisar manter ou ampliar as nossas cadeiras e fazer o contraponto ao bolsonarismo, conseguir tirar esse pesadelo ruim do Brasil. Eu não tenho como ficar fora desse processo. Ainda estamos conversando no coletivo, definindo para onde eu vou, mas eu devo ser candidata a deputada federal neste ano para continuar esse processo de ocupação da política. E tem um conceito que a Áurea Carolina elaborou, que é esse de ocupação da política. Quando

fizemos, em 2017, o primeiro encontro em Belo Horizonte, em que estavam Marielle, Talíria Perone, Áurea Carolina, Sâmia Bonfim, a gente elaborou um pouco sobre qual é a diferença de estar na política, estar no espaço político institucional e ocupar a política, enquanto um ato de confrontação. Então, o nosso desafio ali não era nos acomodarmos àquele jogo de interesses, para, a partir de um jogo pragmático, conseguir trazer resultados concretos. O nosso desafio é confrontar a política do toma lá dá cá, convidar as pessoas a participar, mobilizar, reinventar a política. É construir a nossa atuação em um lugar de fronteira, que é um lugar de tensionamento. Compreendendo que jogar as regras do jogo, para nós, nunca vai ser possível e nunca vai nos levar por um caminho de entregas reais, de fato, para a população. Vai ser uma entrega mínima, de curto prazo, mas que vai servir mais como uma ilusão de que as coisas estão se transformando do que como uma transformação na prática. Então, a ocupação da política é a confrontação. Não é acomodação às formas institucionais de construir historicamente a política. Vamos seguir ocupando a política, principalmente no ano que vem!

ALINE: Embora você tenha falado das suas perspectivas quanto à formação e quanto à política para o próximo ano, você tem vontade de atuar como docente, de dar aula, de estar em sala de aula em algum momento?

ISABELLA: Tenho muita vontade. Eu só preciso arrumar tempo para organizar meu Lattes, escrever alguns artigos, mas tenho muita vontade. O que citei agora é um caminho de continuidade, porque é isso, a vereança me tomou tanto! Eu tenho um amigo que eu quebrei o pau com ele esses dias. Ele falou: “nossa, Bella, depois do seu doutorado você está ficando mais rasa, você abandonou a academia, se distanciou...”. E eu falei: “você tem noção de como é difícil

estar em todas essas lutas, conjugando essas coisas todas, e você ainda vem me cobrar?”. Ao mesmo tempo eu agradeço a ele por chamar a atenção para esse lugar que sempre atravessou minha trajetória e que eu não quero que se perca. Então, talvez um pós-doutorado possa contribuir nesse caminho. Esse ano os planos mudaram um pouco, mas quem sabe no ano que vem dá para pensar nisso...

ALINE: É uma via de mão dupla, não é?! Estudar e atuar politicamente. Há momentos em que a gente fala “estou fazendo tanto e ainda parece pouco”, mas acho que é não perder de vista que falas como a de seu amigo chamam a atenção para este esforço que a gente tem que fazer para conseguir transitar nesses dois espaços, nesses dois mundos. Acho que por mais que a gente esteja muito ligada ao universo acadêmico, a gente pensa o tempo inteiro, também, em nossas limitações, por só estar atuando academicamente na maior parte do tempo, enfim, às vezes a gente sente a necessidade de ocupar outros espaços. Trago isso para pensarmos, pois você falou sobre ocupar. A gente está o tempo inteiro saindo da academia e tentando ocupar outros espaços também, e nesses espaços a gente sente vontade de voltar para a academia. Acho que esse movimento é duplo.

ISABELLA: Que prosa boa, gente! Obrigada pelo espaço.

DÉBORA: A gente é que agradece sua disponibilidade de nos encaixar em sua agenda, que a gente sabe que não é fácil. Ficamos muito felizes com o aceite do convite! E a ideia foi a de fazer uma entrevista que apresentasse essas outras perspectivas, que dialogam com a academia, mas que não estão restritas a ela, porque o conhecimento se produz a partir dos agentes e entendemos que você está nessa área de fronteiras, que é

uma área que possibilita trazer outras perspectivas e diversos saberes.

Referências Bibliográficas

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008 (1952).

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. Sociologias, Porto Alegre, ano 18, n. 43, set./dez., p. 24-56, 2016.

SCOTT, James C. Exploração normal, resistência normal. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 5, jan./jul. 2011, p. 217-243.



·pós

Vol. 17 N° 2