



Revista Alère

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICO-LINGÜÍSTICOS
NÚCLEO DE PESQUISA WILHEMIS DUB-PISSO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Vol.28

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Cidade: Alberto Beyer, Mato Grosso


EDITORA
UNEMAT



Deepest

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROGRAMA DE
DESENVOLVIMENTO
DA PÓS-GRADUAÇÃO
ALTERIDADE NA
PÓS-GRADUAÇÃO

Vera Maquêa

REITORA

Alexandre Porto

VICE-REITOR

Nilce Maria

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Áurea Ignácio

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Everton Nascimento

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E CULTURA

Juliana Matiello

PRÓ-REITORA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Miguel Castilho Junior

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Tony Hirota

PRÓ-REITOR DE GESTÃO FINANCEIRA

Darlan Guimarães

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS LITERÁRIOS

Coordenadora: Madalena Machado

Vice-Coodenador: Arnaldo José Abreu Pinto

Revista Alere / Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários - PPGEL -
Núcleo Estudos da Literatura de Mato Grosso Wladimir Dias-Pino, Universidade
do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Tangará da Serra - v. 28.
n.02, 2023 - Tangará da Serra: Editora da Unemat, 2023.

Periodicidade semestral

ISSN 2 17 6 - 18 4 1

1.Linguística. 2. Letras. 3. Literatura. I. Universidade do Estado de Mato Grosso

CDU 81



Avenida Tancredo Neves, 195 -
Carvalhada - Cáceres - MT

ISSN 2176-1841

revista
alêre

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS-PPGEL
NÚCLEO DE PESQUISA WLADEMIR DIAS-PINO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO



Vol. 28, Nº 02, 2023 - Tangará da Serra/MT - PERIODICIDADE SEMESTRAL

© copyright 2023 by autores

- EDITOR:** Walnice Vilalva (UNEMAT)
- ORGANIZADORES:** Epaminondas de Matos Magalhães
Maria Auxiliadora de Almeida Arruda
José Pereira Filho
- CONSELHO EDITORIAL:** Agnaldo Rodrigues da Silva (UNEMAT)
Antônio Manoel dos Santos Silva (UNESP)
Antônio Roberto Esteves (UNESP)
Dante Gatto (UNEMAT)
Diléa Zanotto Manfio (UNESP)
Diana Junkes Bueno Martha (UNESP/IBILCE)
Emerson da Cruz Inácio (USP)
Franceli Aparecida da Silva Mello (UFMT)
Frederico Góes Fernandes (UEL)
Gilvone Furtado Miguel (UFMT)
Graciela Sánchez Guevara (ENAH-Mx)
Josalba Fabiana dos Santos (UFS)
José Javier Villarreal Álvarez Tostado (UANL-Mx)
Julieta Haidar (ENAH-Mx)
Madalena Aparecida Machado (UNEMAT)
Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (USP)
Manuel Cáceres (UGR-ES)
Marcos Siscar (UNICAMP)
Maria de Lourdes Netto Simões (UESC)
María Eugenia Flores Treviño (UANL-Mx)
Mário Lugarinho (USP)
Olga Maria Castrillon-Mendes (UNEMAT)
Susi Frank Sperber (UNICAMP)
Tânia Celestino Macedo (USP)
Tieko Yamaguchi Miyazaki (UNESP-UNEMAT)
Vera Lúcia Rodella Abriata (UNIFRAN)
Vima Lia de Rossi Martin (USP)
Walnice Aparecida Matos Vilalva (UNEMAT)
- DIAGRAMAÇÃO:** Rangel Gomes Sacramento
- ARTE CAPA:** Rangel Gomes Sacramento
- REVISÃO GERAL:** Maria Auxiliadora de Almeida Arruda
Samuel Lima da Silva
- IMAGEM CAPA:** Artista Plástico Reinaldo Arruda
- CORRESPONDÊNCIA:** UNEMAT - Secretaria de Pós-Graduação
Rodovia MT - 358, Km 07
Jardim Aeroporto Tangará da Serra / MT - CEP: 78.300-000.
Caixa Postal 287

É permitida a reprodução de partes ou do todo desta obra desde que citada a fonte.

sumário

APRESENTAÇÃO

MAIS UMA NEGRA NA MULTIDÃO: OS DESLOCAMENTOS
E A IDENTIDADE NO QUILOMBO19

Walnice Vilalva
Marinês Rosa

AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: AS
IMPLICAÇÕES DA PORTARIA 13/201633

Vilmária Gonçalves da Silva
Thairiny Alves Valadão
Maria Auxiliadora de Almeida Arruda
Nuno Miguel Augusto

PENSANDO A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*53

Marcelo Moraes
Patrícia Pinheiro de Oliveira

A PROFISSIONALIDADE DA MULHER NA EDUCAÇÃO:
UM OLHAR PARA AS QUESTÕES DE GÊNERO NA PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*69

Andréa Fernandes Braga
Laís Alves
Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra
Sérgio Gomes da Silva

COLONIALISMO, COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE
E RACISMO NA PÓS-GRADUAÇÃO.....91

Sergenon Coelho Ferreira
João Eupídio Monteiro da Silva
Diego Matias Escobar
Edione Teixeira de Carvalho

ACÇÕES AFIRMATIVAS, ENFRENTAMENTO AO RACISMO
E A DESIGUALDADE SOCIAL: A ALTERIDADE NA POS-GR
ADUAÇÃO.....117

Ivan Deus Ribas
Geison Jader Mello

ACÇÕES AFIRMATIVAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DO INSTITUTO FEDERAL
DE MATO GROSSO.....141

Fábio Alexandre Leal dos Santos

A ÉTICA PROFISSIONAL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS
NO ENSINO SUPERIOR155

Andréa dos Santos Leite

A INTERCULTURALIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO:
POSSIBILIDADES PARA A INTEGRAÇÃO DE DIFERENTES
CULTURAS173

Regiane Cristina Pereira Arcellino
Eliana Gonçalves da Silva
Cilene Maria Lima Antunes Maciel

ENTRE NORMAS E PRÁTICAS: DESAFIOS DA
DIVERSIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA.....191

Noemi dos Reis Corrêa
Rafael Adelino Fortes

NAS ÁGUAS DO TEMPO, DE MIA COUTO: A VIOLÊNCIA
DAS GUERRAS E A SUBLIMAÇÃO DA VIDA.....207

José Pereira Filho
Ewerton Rezer Gindi
Maria Madalena da Silva Dias
Sérgio Baldinotti

O PROBLEMA É A REPÚBLICA: OS LIVROS REJEITADOS
DOS CONCURSOS DE LITERATURA COLONIAL (1928-
1929)227

Helder Thiago Maia

A COMPREENSÃO SANGRADA DE TUDO: O FLERTE
ERÓTICO NOS CONTOS DE CLARICE LISPECTOR....263

Edinaldo Flauzino de Matos

Samuel Lima da Silva

A PERSONAGEM FEMININA NEGRA E A SUPRESSÃO DO
ERÓTICO NA LITERATURA293

Gabriela Rodrigues Santana dos Santos

Lucineide Gonçalves Aguiar Caballero

NOTAS SOBRE O HOMOEROTISMO EM *BOM-CRIOULO*,
DE ADOLFO CAMINHA.....319

Rodrigo Manoel da Silva

Leonilda de Oliveira

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL EM MATO GROSSO:
A MANIFESTAÇÃO DA VIOLENCIA NA OBRA “CABELO
RUIM?”, DE NEUSA BAPTISTA PINTO (2006)333

Willian Barbosa Caetano

Isaac Newton Almeida Ramos

Neste dossiê: *A ARTE CONTEMPORÂNEA: como fica o debate sobre as ações afirmativas?* A interrogativa é assertiva e impõe uma exigência de resposta científica. Mais que isso, reitera uma posição histórica que deve ser firmada pela universidade pública no cumprimento de seu papel junto à sociedade brasileira. Duas instituições públicas da Amazonia Legal, a Universidade do Estado de Mato Grosso e o Instituto Federal de Mato Grosso, alinhadas numa rede de pesquisa, envolvendo mais de dezessete pesquisadores, entre Brasil e Portugal, apresentam os desafiadores caminhos da ciência numa busca incessante por equidade e representatividade.

A revista está organizada em duas seções, sendo que a primeira apresenta textos que abordam diretamente as ações afirmativas, em perspectiva decolonial e uma segunda seção, denominada seção livre, que apresenta textos, também relacionados com ações afirmativas, mas que na essência, dialogam com a literatura.

O primeiro artigo apresenta uma prática de extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, intitulado *Clube de Leitura de mulheres negras no quilombo* (resultante

do projeto de pesquisa Amazônia Legal/Edital 013/CAPES e o projeto PROCAD Amazônia Legal/Edital/2018), em que, a partir de uma interlocução com um grupo de professores e professoras de uma comunidade quilombola, propõe uma escuta, identificada como “escuta sentida” com mulheres professoras sujeitos da extensão, desenvolvendo leituras, debates e discussões em torno das questões que envolve a comunidade. É um trabalho de reafirmação identitária e reconhecimento de cada sujeito dentro da dinâmica social da comunidade.

O artigo segundo analisa, em perspectiva teórica, as contribuições da Portaria Normativa nº13/2016 do Ministério da Educação para o acesso e permanência de estudantes pertencentes aos grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) nos programas de Pós-Graduação oferecidos por instituições públicas, sem contudo, deixar de apontar lacunas que podem afetar a política de acesso e permanência proposta na Portaria objeto da análise. Dessa forma, destaca também a necessidade do desenvolvimento de ações afirmativas voltadas à garantia tanto do acesso quanto da permanência de estudantes pretos, pardos e indígenas na pós-graduação, como resposta ao racismo e discriminação racial que tem afetado suas chances de vida, oportunidades educacionais e modos de re(existência).

O terceiro artigo, a partir de um estudo em perspectiva teórica, integra o projeto aprovado e financiado pela Capes – PDPG- Alteridade na Pós-Graduação, Edital nº 37/2022, intitulado: “A política de ação afirmativa em Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes”, no mesmo caminho que o estudo anterior, analisa as políticas afirmativa na perspectiva de contribuir com as discussões em

torno do acesso e permanência de grupos étnico-raciais nos cursos de Pós-graduação Stricto Sensu das Universidades Públicas, reiterando a necessidade da equidade de oportunidades, como instrumento de democratização de oportunidades, visto que, sabidamente, é a população branca, que em maioria, tem acesso às oportunidades disponibilizadas nos Cursos de Pós-graduação nas Universidades Públicas.

O quarto artigo propõe analisar as questões de gênero e suas implicações nos cursos de Pós-graduação, buscando compreender os desafios, estereótipos, discriminações e os impactos na trajetória acadêmica e de vida das mulheres, buscando firmar a importância e necessidade da trajetória feminina nos processos de formação na Pós-graduação, como elemento de centralidade que influi na construção da autonomia feminina, frente ao desafio do enfrentamento ao conservadorismo, que se constitui em uma janela aberta para a misoginia masculina. Em suma, o texto aponta da Pós-graduação como um caminho na construção da igualdade de gênero, em um ambiente diverso e multifacetado.

Já o quinto texto, “Colonialismo, Colonialidade, Decolonialidade e Racismo na Pós-graduação” faz uma discussão teórica na perspectiva da decolonialidade do ser, do poder e do saber e suas implicações no acesso de grupos sociais historicamente discriminados à educação, sobretudo, na pós-graduação brasileira. Assim, os autores problematizam a tradição eurocêntrica e sua conseqüente racialização e hierarquização das relações sociais e raciais sustentada na proteção e manutenção silenciosa do privilégio de uma elite econômica, social, intelectual e branca. Desse modo, a luta contra o racismo em todas as suas dimensões impõe-se como uma luta permanente de uma educação

antirracista.

“Ações afirmativas, enfrentamento ao racismo e a desigualdade social: a alteridade na pós-graduação”, o sexto texto, que também integra o projeto aprovado e financiado pela Capes – PDPG- Alteridade na Pós-Graduação, Edital nº 37/2022, traz uma análise do processo de implementação de ações afirmativas nos programas de pós-graduação do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT - Campus Octayde Jorge da Silva, a partir de um estudo bibliográfico e análise documental (editais de seleção). E enfatiza a observância da Portaria nº 13/2016 do Ministério da Educação nos programas estudados, sua importância para a inserção de comunidades historicamente marginalizadas e para a garantia de condições mais equitativas no acesso à pós-graduação.

Na mesma direção, o sétimo artigo, também aprovado e financiado pela Capes – PDPG - Alteridade na Pós-Graduação, discute a política de ação afirmativa adotada por programas de pós-graduação stricto sensu do IFMT, buscando identificar as modalidades, critérios e grupos sociais contemplados, a partir de uma análise documental centrada nos editais de seleção publicados no período de 2017-2023. A reflexão realizada destaca que a modalidade de ação afirmativa implementada pelos programas do IFMT é a reserva de vagas, os critérios são étnico-racial e pessoas com deficiência e os grupos sociais contemplados são pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

O oitavo artigo apresenta discussões, em perspectiva teórica, sobre ética profissional do intérprete de libras no ensino superior e sua importância fundamental na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes surdos. As proposições

convergem em relação à necessidade de qualificação profissional, responsabilidade na transmissão das mensagens faladas e sinalizadas, atenção às necessidades pessoais e educacionais dos estudantes, rompimento dos velhos paradigmas a fim de que seja construída a efetiva inclusão educacional.

O nono artigo reflete sobre a necessidade da política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* na garantia do acesso e permanência dos grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) nesse nível da educação superior, considerado a marcante desigualdade educacional entre brancos e não brancos na pós-graduação. Nessa direção, o estudo reitera a obrigação do fortalecimento da política de ação afirmativa na pós-graduação a fim de que esse nível de ensino possa garantir a equidade no acesso e permanência aos discentes, bem como a construção da universidade pública como um espaço de alteridade e relações guiadas pela pluralidade.

Nessa perspectiva, o penúltimo texto trata da interculturalidade nos processos educacionais realizados no âmbito da pós-graduação com o propósito de mostrar uma compreensão acerca da importância da criação de oportunidades de interação sociocultural através da integração de diferentes culturas. Os autores trazem uma compreensão da educação intercultural indissociada da educação integradora e democrática, que possibilita conhecimento de diversas culturas e conduz a uma convivência baseada no respeito e na inclusão cultural, evidenciando o papel do professor como mediador desse processo.

Por fim, o último artigo “Entre normas e práticas: desafios da diversidade” traz uma análise das transformações no cenário educacional brasileiro, sobretudo na pós-graduação citando

como exemplo as cotas raciais, apesar de ainda persistirem como desafio à educação equitativa a representatividade étnica-racial e de gênero. O texto enfatiza o reconhecimento da diferença não apenas por motivos de equidade e de uma educação superior verdadeiramente inclusiva, mas também como catalisador da inovação acadêmica.

Na **Seção Varia**, as pesquisas publicadas também acionam, mesmo em áreas distintas na estruturação da revista, para o horizonte afirmativo das ações aqui mencionadas. O artigo que abre a seção, “Nas águas do Tempo, de Mia Couto: a violência das guerras e a sublimação da vida”, dos autores José Pereira Filho, Ewerton Rezer Gindri, Maria Madalena da Silva Dias e Sérgio Baldinotti, explora a complexidade da textualização de um continente marcado por guerras, a saber: o africano. Em um texto sensível e sagaz, os autores percorrem os liames da História, Memória e Tradição, de modo a traduzirem a narrativa de Couto sob a égide da sublimação da vida.

Em “O problema é a República: os livros rejeitados dos concursos de literatura colonial (1928-1929)”, de Helder Thiago Maia, o autor investiga os denominados Concursos de Literatura Colonial (portuguesa), em especial duas obras de temática africana que foram inscritas nessas seleções, a saber: *D'aquem & amp; D'alem-mar: chronicas de viagem (1923-1924)*, publicada em 1928, de Veva de Lima, e *Em terra de Pretos: crónicas d'Angola*, publicado em 1929, de Henrique Galvão. No entanto, segundo o estudo, tais obras foram desclassificadas do concurso por “não servirem como propaganda colonial”. Em análises que observam não apenas a forma como os colonizadores europeus são narrados, mas também acena para normas de gênero e

sexualidade entre as populações nativas, a pesquisa se mostra necessária e urgente.

A prosa modernista entra em cena no artigo “A compreensão sangrada de tudo: o flerte erótico nos contos de Clarice Lispector”, dos autores Edinaldo Flauzino de Matos e Samuel Lima da Silva. A partir da dicotomia entre Sagrado e Profano, o fenômeno textual do erotismo é averiguado de maneira panorâmica na vasta produção contística da autora ucraniana. Ao demarcar uma cartografia histórica, sociológica e filosófica dos contos Clariceanos, o artigo alcança relevância uma vez que compreende Eros na seara não apenas do silêncio, do implícito, mas relativos à luxúria, ao sombrio e ao mórbido.

No artigo “A personagem feminina negra e a supressão do erótico na literatura”, de Gabriela Rodrigues Santana dos Santos e Lucineide Gonçalves Aguiar Caballero, as autoras aliam o pensamento – sobre o erótico – da filósofa estadunidense Audre Lorde ao universo ficcional da representação do feminino negro na literatura brasileira. O *corpus* trabalhado, os romances *Espaço de família* (2022), de Adilson Vagner, e *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior, são circunspecionados em toda a sua configuração formal e de conteúdo, demonstrando que o feminino negro, nas literaturas em questão, reveste-se de complexidade, instaurando a anulação de uma ordem discursiva subalterna acerca da sexualidade das mulheres negras.

Reforçando a área da erótica literária nesta seção, o artigo “Notas sobre o homoerotismo em Bom-Crioulo, de Adolfo Caminha”, dos pesquisadores Rodrigo Manoel da Silva e Leonilda de Oliveira, circunspeciona o presente romance naturalista no intuito de compreender o modo como o imaginário social – acerca

das dissidências de gênero e sexualidade – é presentificado na prosa de Caminha. Nesse bojo, as representações de opressão e homoerotismo são acionadas, ambas convergindo para um mesmo horizonte, qual seja, o da reflexão histórico-literária sobre a manifestação do Ser e Estar no mundo.

Por último, a seção é encerrada com o artigo “Literatura infantil e juvenil em Mato Grosso: a manifestação da violência na obra *Cabelo ruim?*, de Neusa Baptista Pinto (2006)”, assinado por Willian Barbosa Caetano e Isaac Newton Almeida Ramos. O livro em questão, publicado três anos após a implementação da Lei n. 10.639/2003, é analisado sob uma perspectiva antirracista, tendo como pedra de toque uma personagem feminina – infantil – e a sua experiência no espaço escolar/literário. Nas palavras dos autores, a pesquisa pretende “observar a visualização da materialização e dos desdobramentos da violência sofrida pelas personagens principais da obra”.

Desejamos a todos uma ótima experiência de leitura, acionando, nesse momento, a imortalidade dos versos de Hilda Hilst: *Porque o poeta é irmão do escondido das gentes/ Descobre além da aparência, é antes de tudo/ LIVRE, e por isso conhece.* Ora, que a liberdade dos homens evocada no poema se estenda à ação primeira de Existir e Resistir, confirmando, então, a soberania da Inclusão, da Aproximação e, não menos importante, da Humanização.

Organizadores

MAIS UMA NEGRA NA MULTIDÃO: OS ESLOCAMEN- TOS E A IDENTIDA- DE NO QUILOMBO *ANOTHER BLACK IN THE CROWD: DIS- PLACEMENTS AND IDENTITY IN THE QUILOMBO*

Walnice Vilalva¹
Marinês Rosa²

Resumo: Este artigo diz respeito a uma prática de extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, intitulado *Clube de Leitura de mulheres negras no quilombo* (resultante do projeto de pesquisa Amazônia Legal/Edital 013/ CAPES e o projeto PROCAD Amazônia Legal/Edital/2018), construindo uma interlocução com um grupo de professoras e professores atuantes na Escola Estadual Tereza Conceição de Arruda, na comunidade do quilombo de Mata Cavalo, situado no município de Nossa Senhora do Livramento, em Mato Grosso. O objetivo do estudo é propiciar *a escuta de si* das mulheres-professoras da comunidade quilombola Mata

1 Doutora em Teoria e História Literária pela UNICAMP. Pós-doutorado pela USP. Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, atuando na Graduação em Letras e Pós-graduação stricto sensu em Estudos Literários da instituição. Contato: walnicevilalva@unemat.br.

2 Doutora em Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH-UFSC. Professora na Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT. Contato: marinesrosa@unemat.br.

Cavalo, por meio do desenvolvimento de leituras e debates sobre narrativas curtas, bem como poemas de escritoras negras brasileiras. A *escuta sentida* é um recurso teórico-metodológico para a interação com as interlocutoras, que pressupõe a ação dos cinco sentidos, configurando-se em um “sexto sentido” como atitude e prática de pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Comunidade quilombola de Mata Cavalo; narrativas de mulheres do quilombo; escuta sensível.

Abstract: This article concerns an extension practice at the University of the State of Mato Grosso, an extension project for the Black Women’s Reading Club in the quilombo, resulting from the research project Amazônia Legal/Edital/013/CAPES and the project PROCAD Amazônia Legal/Edital/2018, building dialogue with a group of teachers working at the Tereza Conceição de Arruda State School, in the quilombo community of Mata Cavalo, located in the municipality of Nossa Senhora do Livramento in Mato Grosso. The aim of the study is to encourage listening to the self, the women teachers of the Mata Cavalo quilombola community, through the development of readings and debates on short narratives and poems by black Brazilian women writers. Felt listening is a theoretical-methodological resource for interaction with the interlocutors, which presupposes the action of the five senses, forming a “sixth sense” as an attitude and practice of research and extension.

Keywords: Quilombola community of Mata Cavalo; narratives of quilombo women; sensitive listening.

Introdução

*Quiero regresar/ Ser mi dueño otra vez
Ni temer que el río sangre y calme Al contarle mis plegarias
Mercedes Sosa*

*Ain´t Got No/I Got Life
Nina Simone*

Faz já algum tempo que um livro não nos permitia risadas. E, nelas, há mais do sabor da leitura, numa diversão proposta entre conhecimento e experiência, muito bem alinhavados com suavidade, sem perder a força da narradora de viagens:

Chimamanda Ngozi Adichie, em *Sejamos todos feministas* (2015), é o livro que destacamos nesta introdução. Confesso que ficamos pensando se faríamos esta introdução, se contaríamos do prazer em ouvir Chimamanda Ngozi Adichie. Duas feministas de 50 anos, como nós, não poderiam deixar de se divertir ouvindo outra feminista, defendendo com maestria, competência e afeto, nossas causas e nossos direitos. Ainda mais em um texto como este, que tratará de tantas mulheres.

Chimamanda Ngozi Adichie costura as experiências vividas, a rotina de uma mulher africana, na sua limitação de espaço, fazendo com que o seu público, ao ouvi-la, experimente o lugar da sua morada. Nisso, Chimamanda Ngozi invoca a lucidez e a habilidade de uma Sherazade para tratar do feminismo em tempos de recusa absoluta do termo. E é contando histórias, trazendo episódios e experiências próprias, colhidas desde a trajetória escolar (como aquela da melhor aluna que disputa e ganha o primeiro lugar para ser monitora, mas perde essa função, tendo ela sido oferecida, pela professora, ao menino que ficou em segundo lugar) que essas narrativas são alinhavadas, numa continuidade suave, e, que muitas vezes, nos fazem refletir sobre a partilha de experiências que promovem a escuta, ligando sujeitos, gerações. Dizer para a escuta. O dizer de mulher negra feminista sobre o feminismo é sempre um desafio. Dizer qualquer coisa que evoque a reflexão sobre a nossa sociedade, nosso tempo e as estruturas sólidas que o sustentam, faz da escuta uma conquista, um desafio.

As artimanhas da contadora parecem se sobrepor a uma vontade de escuta. Isso porque nas sociedades tradicionais e também modernas, a palavra é poder, como bem diz Todorov em

Gêneros do discurso (1999). E, a palavra foi, predominantemente, autoritária (do pai, do rei, de deus, do padre), exigindo sempre obediência. Como um exercício de dominação e expressão da força, a palavra foi (e continua sendo) do homem, mesmo quando pensamos nas sociedades democráticas, considerando a posição hegemônica dos homens na construção de leis e na tomada de decisões. Nesse sentido, identificamos a proeminência da palavra autoritária no decurso da história.

Chimamanda Ngozi Adichie, a mulher negra, costura a palavra, enredando uma discursividade do acolhimento. A discursividade preparada para derrubar grandes muralhas, acolhendo a vontade do outro, construindo a vontade de escuta. Eu quero ouvir essa mulher negra Chimamanda Ngozi Adichie. Digo como o califa que espera por Scherazade em mais uma noite, em mais uma noite e mais uma noite. Sherazade, em sua sabedoria e destreza, ilumina-nos há séculos, mostrando-nos como empenhar nossa palavra, de modo a derreter muralhas seculares, aproximando ouvidos resistentes. Nessa tarefa árdua está a nossa maior arma. Essa é a consciência expressa discursivamente por Chimamanda Ngozi Adichie, ao romper uma fórmula hegemônica do discurso masculino. Mas, por que digo tudo isto? Digo porque este texto nasce da escuta da voz de mulheres no quilombo. Assim como as autoras deste artigo, o quilombo carrega a complexidade de mulheres negras, pardas e não negras. Ouvir a voz de uma mulher, assumindo a palavra como um ato de construção de consciência e alteridade, retirando-a do anonimato. E, nesse exercício da palavra, pela voz, o encontro de mulheres instaura uma nova palavra, uma nova significação para a alteridade, fazendo surgir, dessa forma, uma

fisionomia/feição, mais especificamente, uma imagem desenhada entre experiência e labor, da mulher forte no quilombo.

Em que contexto nasce essa experiência de escuta? Nasce de uma prática de extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso, intitulado *Clube de Leitura de mulheres negras no quilombo* (resultante do projeto de pesquisa Amazônia Legal/Edital 013/CAPES e o projeto PROCAD Amazônia Legal/Edital/2018), construindo uma interlocução com um grupo de professoras e professores, na Escola Estadual Tereza Conceição de Arruda³, no quilombo de Mata Cavallo, situado no município de Nossa Senhora do Livramento, em Mato Grosso. O objetivo do estudo é propiciar *a escuta de si* das mulheres professoras da comunidade quilombola, por meio do desenvolvimento de leituras e debates sobre narrativas curtas, bem como poemas de escritoras negras brasileiras.

A fundamentação teórico-metodológica compreende perspectivas feministas, tal como afirma Sandra Harding (1993), por considerar que o campo de teorias feministas assume a dimensão subjetiva, emotiva, intuitiva do conhecimento, pois, nas práticas de extensão, as relações são construídas no campo empírico, entre participantes (pesquisadoras/es e interlocutoras/es) da “interação”, portanto, constituídos em história de vida, por

³ A entrega da escola para a comunidade ocorreu em 28 de junho de 2012, no município de Nossa Senhora do Livramento/MT. De lá para cá, a escola passou a atender a mais de 300 alunos, com oferta de vagas para o ensino fundamental (anos iniciais), ensino fundamental supletivo, ensino médio e ensino médio supletivo. A comunidade, presta honrosa homenagem à Tereza Conceição de Arruda, professora e ativista, lutadora em defesa do quilombo e de sua comunidade. Fazemos constar, neste parágrafo, a apresentação da estrutura da escola quilombola dirigida por mulheres. Tereza Conceição de Arruda possui dez salas de aula, quadra esportiva, cozinha, banheiros dentro dos padrões para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, refeitório, pátio descoberto, sala da diretoria, sala dos professores. Há acesso à internet, ainda que a qualidade do sinal seja baixa, declaração essa feita por todas as professoras ouvidas. A qualidade da água filtrada, a importância do poço artesianos e do lixo destinado à queima, são questões que indicam a organização e a qualidade da escola dirigida por mulheres

sua vez partilhadas. Esse é o mote das epistemologias feministas, segundo a teórica, como possibilidade de resistência à ciência androcêntrica e burguesa que nega narrativas daquelas e daqueles consideradas (os) como outros.

Por uma escuta que nasce da extensão na escola do quilombo Mata Cavallo: uma proposta dialógica

Parte-se da noção de *extensão* conforme as abordagens de Paulo Freire (2006), justamente, pela crítica às práticas antidialógicas e mecanicistas, consideradas pelo teórico como forma de invasão cultural que manipula, submete e domestica os outros. Para o teórico, a “extensão” pressupõe a compreensão do outro como sujeito histórico, cultural, social e político.

No âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, a creditação da extensão⁴ dispõe sobre a reserva mínima de 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação, em programas e projetos de extensão universitária (BRASIL, 2019). Destaca-se essa inovação, justamente, para enfatizar a importância da “extensão” na articulação de distintos saberes, de acordo com as demandas e os interesses da sociedade. Especificamente, teóricas feministas como Marlise Matos (2018) têm refletido sobre a “extensão comunitária”, inclusive, como estratégia de ação na desconstrução de feminismos canônicos com vistas à promoção de outros saberes e formas de ação pressupostos em práticas *feministas decoloniais*. Diante dessa compreensão que a entrada das pesquisadoras no quilombo de Mata Cavallo priorizou e selecionou a Escola Estadual Tereza Conceição de Arruda, condiderando a busca por uma educação

⁴ Resolução Federal de dois mil e dezoito, do Conselho Nacional de 1 Resolução Federal nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

quilombola que acione modos de ser e fazer característicos, relacionados a organização social, práticas culturais e saberes locais em defesa do quilombo e de sua comunidade.

Figura 1 – Representação de Tereza Conceição de Arruda



Fonte: Arquivos da pesquisa (Foto tirada por Walnice Vilalva de painel da escola, em 22 de abril de 2023).

A escuta de si das mulheres professoras no quilombo Mata Cavalo

A escuta sentida é um recurso teórico-metodológico para a interação com as interlocutoras, que pressupõe a ação dos cinco sentidos, configurando-se em um “sexto sentido” como atitude e prática de pesquisa e extensão alicerçada na subjetividade que constitui as atrizes sociais envolvidas. *A escuta sentida* deriva do termo lançado, em um primeiro momento, como *escuta afetada*, durante a pesquisa de campo, na interação com mulheres que

viveram a experiência do cotidiano no cárcere⁵. Designamos a noção tendo em vista a *escuta* para além do ato mecânico da audição. Logo, aproximamo-nos da

que para Jeanne Favret Saada (1990) é a sensibilidade entre sujeitos. Portanto, a *escuta sentida* que proponho, pressupõe sujeitos na interação, não necessariamente, mediados pela oralidade, que comungam da “escuta sensível” constituída na ativação dos cinco sentidos, configurando-se em um *sexto sentido*.

A partir das primeiras observações em campo é possível perceber que o recurso teórico-metodológico feminista da *escuta sentida* propicia a construção que parte da *escuta de si* para a *escrita de si*, de mulheres professoras no/do quilombo, uma vez que o contexto da leitura de uma literatura de autoria negra, permite a cada professora a construção da reflexão coletiva, não apenas a condição da mulher negra no Brasil, seu anonimato, como mais intensamente, ver-se pelo discurso de outra mulher negra, escritora brasileira, como Luciene Carvalho e Cristiane Sobral. Das singularidades para o sentido da coletividade como pertencimento, afeto e de luta. Nesse aspecto, os momentos partilhados no espaço da escola e da leitura de textos, de outra mulher negra, refletem as *histórias de vida* que podem ser interpretadas como formas de *agência*. Sherry Ortner (2006) defende a compreensão de *agência* como a maneira pela qual as pessoas tentam agir no mundo movidas por subjetividades tais como: intenções, desejos, sentimentos, pensamento e significados, construídas culturalmente e marcadas em estruturas e relações de poder. Com essa compreensão, identificamos professoras-quilombolas inseridas nas complexas relações de poder, absolvidas no anonimato, constituindo a rotina de formação de crianças e

5 ROSA, Marinês da. *Escrita de si das “Marias no cárcere”: escuta sentida como proposta teórico- metodológica decolonial*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2021.

jovens na escola quilombola; uma escola predominantemente formada por mulheres, sendo três mestres e uma mestranda, com um total de vinte e seis professoras. Todas são mulheres do quilombo.

Figura 2: Clube de leitura no quilombo de Mata Caval



Fonte: Arquivos da pesquisa (Foto tirada por Walnice Vilalva do Clube de Leitura Mulheres no Quilombo, em 08 de abril de 2023).

A equipe é constituída por 35 professores e professoras, desse total apenas 05 são homens. Do total de homens, apenas dois são não-negros. O grupo das mulheres ocupa a direção e a coordenação da escola, como mulheres mestras, formadas pela universidade

pública brasileira - UFMT. De um total de 30 mulheres, indicando que as mulheres são maioria na escola do quilombo de Mata Caval, sendo as mais qualificadas. Ainda que o número de concursadas e mestres seja pequeno, o quadro das professoras interinas indica o compromisso com a qualificação, um planejamento para a realização do mestrado nos próximos dois anos.

Figura 3: Clube de leitura no quilombo



Fonte: Arquivos da pesquisa (Foto tirada por Walnice Vilalva do Clube de Leitura Mulheres no Quilombo, em 08 de abril de 2023).

Ainda que a mulher negra seja a maioria na escola do quilombo de Mata Cavalo, também encontramos jovens professoras não-negras, trabalhando na complexa cultura quilombola e na defesa da consciência histórica do quilombola. Há, nas vozes dessas mulheres do quilombo, um lastro profundo de pertencimento e reconhecimento da identidade.

Figura 4: Clube de leitura no quilombo



Fonte: Arquivos da pesquisa (Foto tirada por Walnice Vilalva do Clube de Leitura Mulheres no Quilombo, em 08 de abril de 2023).

Como declara Elizabeth Maria, “fora do quilombo sou mais uma negra na multidão”. As histórias contadas são histórias cruzadas que revelam o quilombo como terra de quem chega e de quem sai. “Eu mesma não sou quilombola, morei muitos anos longe, mas me casei com um quilombola e moro em Mata Cavalo faz mais de oito anos. “A vida no quilombo é feita de saídas e retornos. Às vezes, saímos e fica uma mãe, uma avó, até mesmo um filho. Aqui, eu sei quem sou. Fora daqui, não sou ninguém. Sou somente mais uma negra na multidão”. Neste breve registro da voz de Elizabeth Maria, encontra-se uma consciência complexa do quilombo, como terra de partida e chegada, de retornos. Nessa terra prevalece a integração a uma comunidade de luta, uma identidade coletiva de resistência, que acolhe os seus, protege e defende. É pelo fio da memória que se forma, em narrativas de mulheres do quilombo, a restituição de uma integridade quilombola.

Nestas memórias, bem diferentes das memórias de pioneiros, como em *Fios da memória: pioneiros de Tangará da Serra* (2013), as lutas e a resistência, assim como a defesa pela terra, fazem surgir uma terra secular, quilombola, fazendo-se em desejo de unidade e de integração de descendentes de bisavós, de avós, de pais escravizados. Essa posição de descendência carrega a consciência da herança e a posição de herdeiros de uma terra. Somente com a terra, de posse dela, realiza-se plenamente o pertencimento a uma história que foi dos avós e dos bisavós e se ressignifica e é assumida com fé. Das narrativas ouvidas e registradas, a alegria triste de um povo que sabe que não pode se permitir o cansaço da luta.

A autoridade discursiva promove o reconhecimento, bem

como o *feminismo negro*, em Patrícia Hill Collins (2019), que destaca a autoridade discursiva de um grupo social à medida que produzem conhecimento a partir de experiências historicamente compartilhadas. A narrativa da mulher negra, carregada de matéria e sentimento, alude um sentido pleno e absoluto.

No quilombo, assim como nas dobras do mundo, como nas histórias de Riobaldo e Diadorim (2011), essa errância, esse estar entre passados e presente, constitui uma premissa do ser em resistência. E, voltar ou lutar para poder ficar nas terras dos ancestrais é, em si, uma luta gloriosa. É, pela escuta que se faz a narrativa. Nas dobras do mundo que a Literatura e a vida acontecem.

E cada dobra do mundo se faz pela particularidade inunciativa de cada discurso, assim Djamilá Ribeiro (2017) infere sobre o lugar de fala, já problematizado por Benveniste, e considera que o conceito parte das múltiplas condições que resultam das

desigualdades e das hierarquias que localizam grupos subalternizados. É, por esse viés de subalternidade, que identificamos a voz de mulheres-professoras, no e do quilombo, ouvidas num processo de escuta que registra suas experiências, suas histórias, suas lutas.

Com essas vozes, aprendemos a força da memória, a luta com cumplicidade, uma diz e olha para outra, pedindo que complete e que digam também se foi isso mesmo. Essas narradoras vão costurando um sentido profundo e poético da mulher no quilombo. Assim como Chimamanda Ngozi Adichie, estas mulheres do quilombo trouxeram suas experiências, suas histórias de famílias, suas lutas, para compor as histórias

cruzadas do quilombo. Histórias que nos ensinam a enxergar o mundo, histórias de aprendizados, em narrativas que se tocam, se entrecruzam. As vozes de mulheres no quilombo são ditas para a escuta de outras mulheres negras e não-negras e feministas.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Cadernos Pagu, Campinas, Unicamp, n. 26, 2006.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. Ano 10, v. 1, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf> Acesso em: 10 fev. de 2020.

FAVRET-SAADA, Jeanne. **“Ser afetado”**. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 13, 1990. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Revista Estudos Feministas**, n. 1, p. 7-31, 1993. Disponível em: <http://www.legh.cfh.ufsc.br/files/2015/08/sandra-harding.pdf>.

LACAN, Jacques. **Nota sobre a criança (1969)**. In: Outros escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

MATOS, Marlise. **Pedagogias feministas decoloniais: o desafio da implementação de uma agenda de extensão universitária crítico-feminista**. In: MATOS, Marlise (Org.). *Pedagogias feministas decoloniais: a extensão universitária como possibilidade de construção da cidadania e da autonomia das mulheres de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ORTNER, Sherry. Poder e projetos: reflexões sobre a agência. In: *Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas*. Goiânia: Nova Letra, 2006.

ROSA, Marinês da. Metodologias feministas para o desenvolvimento da extensão em uma universidade no centro-oeste. **Tecendo redes em Antropologia feminista e estudos de gênero: 30 anos do NIGS UFSC**. In: Grossi, Miriam Pillar, et. All. 1. ed. – Florianópolis (SC): Tribo da Ilha, 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VILALVA, Walnice. MIIYAZAKI, T. Y. **Fios da memória: pioneiros de Tangará da Serra**. Cáceres: Editora da UNEMAT. 2013.

**AÇÕES AFIRMA-
TIVAS NA PÓS-
-GRADUAÇÃO: AS
IMPLICAÇÕES DA
PORTARIA 13/2016**
*AFFIRMATIVE
ACTIONS IN
POSTGRADUATION:
THE IMPLICATIONS
OF ORDINANCE
13/2016*

**Vilmária Gonçalves da Silva¹
Thairiny Alves Valadão²
Maria Auxiliadora de Almeida Arruda³
Nuno Miguel Augusto⁴**

Resumo: A presença de grupos sociais historicamente discriminados em programas de pós-graduação *stricto-sensu* é menor se comparado ao grupo branco. O presente estudo tem como objetivo discutir a contribuição da Portaria Normativa 13/2016 do Ministério da Educação (MEC) para o acesso e permanência dos grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) na Pós-graduação *stricto sensu*. A pesquisa é de

1 Mestranda do PPGEn - IFMT, Cuiabá – MT. E-mail: vilmariaufmt@gmail.com

2 Mestranda do PPGEn - UNIC, Cuiabá – MT. E-mail: alves.thairiny@gmail.com

3 Doutora em Sociologia. Professora pedagoga permanente no PPGEn-IFMT-UNIC e efetiva no IFMT – Campus Várzea Grande. E-mail maria.auxiliadora@ifmt.edu.br

4 Professor. Doutor em Sociologia da Universidade da Beira Interior-Portugal e no Centro de Investigação CIES_Iscte. E-mail: nmc.augusto@gmail.com

abordagem qualitativa de cunho bibliográfico com seleção de produções acadêmicas voltadas ao estudo da política de ação afirmativa no âmbito da pós-graduação. Foi possível observar que a Portaria n. 13/2016 é uma indutora de ações afirmativas com critérios predominantemente étnico-raciais na pós-graduação para inclusão de pretos, pardos, indígenas. Porém, a ação afirmativa implementada ainda mantém o formato dos processos tradicionais de admissão, o que pode afetar o objetivo da política. Os estudos destacam ainda que é preciso desenvolver ações para a permanência desses estudantes, pois não basta apenas o ingresso é preciso desenvolver ações para a garantia da permanência.

Palavras-chave: Democratização. Educação antirracista. Relações étnico-raciais. Ensino Superior

Abstract: The presence of social groups historically discriminated against in *stricto-sensu* postgraduate programs is smaller compared to the white group. The present study aims to discuss the contribution of Normative Ordinance 13/2016 of the Ministry of Education (MEC) to the access and permanence of ethnic-racial groups (blacks, browns and indigenous people) in *stricto sensu* Postgraduate studies. The research uses a qualitative bibliographical approach with a selection of academic productions focused on the study of affirmative action policy in the postgraduate context. It was possible to observe that Ordinance no. 13/2016 is an inducer of affirmative actions with predominantly ethnic-racial criteria in postgraduate courses for the inclusion of black, brown and indigenous people. However, the affirmative action implemented still maintains the format of traditional admission processes, which may affect the objective of the policy. The studies also highlight that it is necessary to develop actions to ensure the permanence of these students, as admission alone is not enough, it is necessary to develop actions to guarantee their permanence.

Keywords: Democratization. Anti-racist Education. Ethnic-racial relations. Higher Education

Introdução

A educação, conforme a Constituição Federal de 1988, é um direito de todos, para dentre outras dimensões, garantir a mobilidade social. Todavia, a ideia de raça socialmente construída sempre

foi determinante também no acesso e permanência na educação, posto que o Brasil não é uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária. Como exemplo, pode-se destacar o nível de escolaridade inferior dos grupos sociais étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) em relação ao grupo racial branco de mesma origem social (Silva; Hasenbalg, 1992).

A publicação sobre desigualdades sociais por raça ou cor no Brasil da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2022 continua afirmando que as desigualdades raciais sustentam as desigualdades sociais no Brasil, pois o acesso aos níveis educacionais mais elevados, ou seja, no ensino superior, ainda revela a vulnerabilidade das populações pretas, pardas e indígenas no acesso e permanência nesses espaços acadêmicos, indicando que a questão racial continua sendo um mecanismo de manutenção das desigualdades sociais em suas várias dimensões.

O estudo de Ferreira (2019), intitulado: Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial, mostra como o acesso ao ensino superior foi um excelente indicador para desmontar este mito, constituído no imaginário brasileiro, visto que no ensino superior o acesso à educação fica mais restrita à camada privilegiada da sociedade, apontando a necessidade de políticas de ações afirmativas. Estas promovem a justiça social e o aumento de oportunidade de inclusão social (Ferreira, 2019), permitem aos sujeitos excluídos nas relações de poder o direito de ocupar os espaços que lhes têm sido historicamente negados (Gomes; Ximenes, 2022), permitem desconstruir a branquitude fundamental e silenciosa de nossas instituições e práticas sociais (Bento, 2014), bem como oportunizam reflexões sobre para que e para quem interessaria manter o racismo estrutural na sociedade brasileira (Silvério, 2022).

Venturini e Feres Júnior (2020) afirmam que a pós-graduação *stricto sensu* é um nível de ensino marcado por intensas desigualdades étnico-raciais, o que resultou na criação de ações afirmativas, evidenciando um reconhecimento por parte de alguns programas de pós-graduação de que o Brasil não é uma democracia racial, ou seja, de que existem barreiras rígidas e vigiadas que impedem pessoas pretas, pardas e indígenas de alcançarem prestígio na estrutura social.

Assim, este estudo⁵ tem como objetivo discutir as contribuições da Portaria Normativa n. 13 do Ministério da Educação (MEC), de 11 de maio de 2016, para o acesso e permanência dos grupos étnico-raciais na pós-graduação *stricto sensu*.

Metodologia

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa. Conforme Ludke e André (2015), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados predominantemente descritivos, considera o pesquisador como sendo o principal instrumento da pesquisa, preocupa mais com o processo do que com o resultado, estuda e analisa com profundidade a literatura pertinente buscando identificar as principais questões apontadas pelos estudos sobre o tema selecionado para a pesquisa e tem um potencial para estudar as questões voltadas ao contexto educacional.

Nesse sentido, esta pesquisa é de cunho bibliográfico, com a seleção de artigos científicos sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* e, sobretudo, o que tem sido apontado sobre a Portaria Normativa 13/2016 nesses

⁵ Este estudo integra um projeto de pesquisa aprovado e financiado pela Capes/PDPG Alteridade na Pós-graduação, Edital 37/2022, intitulado: A política de ação afirmativa em Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes.

estudos selecionados. Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, “constituído principalmente de livros e artigos científicos embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisa desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (Gil, 2008, p. 50).

Neste sentido, todos os artigos científicos selecionados para este estudo (Quadro 1) discutem sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* e, a Portaria Normativa 13/2016 e o acesso dos grupos étnicos-raciais nesse nível de ensino.

Quadro 1: Artigos científicos selecionados para estudo.

Títulos dos artigos	Autores/Revista/ Ano
Reflexões sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação <i>stricto sensu</i> nos Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes	ARRUDA, M. A. A. Revista Educação e Políticas em Debate.2023
Ação afirmativa em programas de pós-graduação no Brasil: padrões de mudança institucional	VENTURINI, A. C. Revista de Administração Pública. 2021a
Políticas de inclusão na pós-graduação: os bastidores e o histórico da edição da portaria normativa 13/2016	VENTURINI, A. C. Revista Novos Estudos. 2021b
“Não ando só”: afirmação na pós-graduação, negritudes e os potenciais intelectuais que o racismo desperdiça	CORDEIRO, A. L.; COSTA, C. S.; SANTOS, S. P. REVISTA UFG (ONLINE). 2021

Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas	VENTURINI. A. C.; FERES JÚNIOR, J. Revista Cadernos de Pesquisa. 2020
Ações Afirmativas Na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> : Análise Da Universidade Federal Do Paraná	VANALI; SILVA. Cadernos de Pesquisa. 2019
Dessenhorizar a Academia: Ações Afirmativas na Pós-Graduação	BORGES; BERNARDINO-COSTA. MANÁ. 2022
Um Projeto Decolonial Antirracista: Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade de Brasília	BORGES; BERNARDINO-COSTA. Educ. Soc., Campinas. 2021
Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional.	VENTURINI. A. C. Cadernos de Pesquisa. 2017

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

Dessa forma, foi realizada uma leitura atenta das produções científicas com a finalidade de identificar como a política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* está sendo discutida e o que esses estudos apontam sobre as implicações da Portaria Normativa 13/2016 no acesso dos grupos étnico-raciais na pós-graduação.

As ações afirmativas na pós-graduação

Para Venturini (2021a) a primeira etapa da formulação de uma política pública consiste em reconhecer o problema, sua relevância, bem como obter a construção de uma consciência coletiva sobre a necessidade de enfrentá-los. E, as políticas públicas afetam profundamente as instituições, sendo estas “consideradas enquanto normas e procedimentos que estruturam

o ingresso nos programas de pós-graduação devido à criação de ações afirmativas (Venturini, 2017; 2021a, p.1254).

No Brasil, a distribuição assimétrica de oportunidades e os obstáculos enfrentados pelos grupos sociais historicamente discriminados, a exemplo de pessoas negras e indígenas na pós-graduação, afirma a necessária implementação da política de ação afirmativa no enfrentamento às desigualdades raciais, às injustiças sociais, à falta de democratização do acesso à educação superior, bem como ao princípio da meritocracia (Arruda, 2023; Venturini, 2017; 2021a, 2021b; Venturini; Feres Júnior, 2020). Arruda (2023) ainda argumenta que a política de ação afirmativa no contexto da pós-graduação possibilita a problematização da manutenção da posição de poder e privilégio da branquitude.

O Plano Nacional da Pós-Graduação enfatiza que pós-graduação e seu sistema são meios essenciais às políticas de Estado internas e externas, para pensar e operacionalizar ações no âmbito das políticas públicas, promover a formação de pessoas qualificadas e construir e publicar conhecimentos nacionais.

A política de ação afirmativa voltada para o ingresso de negros (pretos e pardos) e indígenas na pós-graduação já vinha sendo estabelecida desde 2002 pela Universidade do Estado da Bahia, mas, foi a partir de 2012 que essa política começou a surgir nesse nível de ensino, por influência da Lei 12.711/2012 (Venturini, 2021a, 2021b; Venturini; Feres Júnior, 2020)

Em 2018, já existiam 737 programas de pós-graduação acadêmicos implantando algum tipo de ação afirmativa na universidade pública. “Esse aumento foi induzido pela Portaria Normativa MEC nº 13/2016, do Ministério da Educação (MEC), que determinou que todas as instituições federais de ensino superior enviassem propostas de inclusão de pretos, pardos,

indígenas e pessoas com deficiência em seus programas” (Venturini, 2021a, p.1253).

A Portaria Normativa induz os programas à adoção de ações afirmativas na pós-graduação, mas inicialmente os programas entenderam como uma obrigação. O estudo sobre a criação de ações afirmativas na pós-graduação apresenta dificuldades práticas, como: a enorme quantidade de programas acadêmicos (mestrado e doutorado) reconhecido pela Capes e o fato de cada programa possuir autonomia para instituir normas e critérios próprios para a seleção de estudantes, de maneira que cada programa cria suas próprias normas através de seus colegiados (Venturini, 2021a, 2021b; Venturini; Feres Júnior, 2020).

Borges e Bernardino-Costa (2021; 2022) fazem um resgate histórico de como ocorreu a implantação de políticas de ações afirmativas na pós-graduação na Universidade de Brasília e observam que num universo de quase uma centena de programas de pós-graduação, somente dezesseis deles deliberaram interna e espontaneamente pela adoção de ação afirmativa. Os demais passaram a adotá-la em 2020.

Neste sentido, de acordo com Cordeiro, Costa e Santos (2021) e Venturini (2021a, 2021b) afirmam que existe uma carência na pós-graduação de debates em torno das ações afirmativas, visto que considera-se esse nível de ensino como um espaço reservado apenas para grupos “iluminados” ou privilegiados, em detrimento de grupos sub-representados ou discriminados, fomentado pelo mito da democracia racial, em consequência de uma ideia de raça que por muito tempo deixam marcas profundas de racismo.

Embora possa se afirmar que nos últimos anos tenha havido algumas mudanças na realidade de desigualdade na pós-graduação, ainda não há como afirmar que as discrepâncias decorrentes do racismo demarcando o acesso à pós-graduação no Brasil já tenham sido superadas. Estudos mais recentes continuam apontando a permanência das disparidades raciais (Cordeiro; Costa; Santos, 2021, p.12)

Nessa direção, Arruda (2023) ao fazer uma discussão teórica a partir da produção acadêmica-política da decolonialidade, afirma a necessidade de análise da política de ação afirmativa nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados nos Institutos Federais (IFs) e das ações para permanência dos estudantes porque os estudos têm privilegiado universidades públicas. Conforme a autora dos 4.602 programas credenciados no Brasil, 150 são ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, dos quais 53% estão nos Institutos Federais, e, essa discussão é necessária para fortalecer a inclusão dos grupos étnico-raciais na educação superior. Dessa forma, as políticas afirmativas podem ajudar a romper com as disparidades raciais na pós-graduação.

Relações étnico-raciais na pós-graduação *stricto sensu*

Munanga (2020) em sua obra *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, diz que o sociólogo Gilberto Freyre ao desenvolver o mito da democracia racial não considerou o contexto das relações étnico-raciais assimétricas no Brasil, daí a suposta ideia de que a sociedade brasileira é democrática porque a miscigenação gerou um povo sem desigualdade, sem preconceito, sem racismo.

O mito da democracia, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (Munanga, 2020, p. 83-84).

É importante enfatizar que neste estudo a categoria raça é compreendida como uma construção social que impõe barreiras aos grupos étnico-raciais, e quando inserida no termo étnico-racial, remete à compreensão de que a etnia é um dos aspectos que ajuda a entender as várias questões que envolvem a população negra, no Brasil e a construção das suas identidades. “O termo “étnico-racial”, ao nos referirmos ao segmento negro da população, abarca tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições, religião, ancestralidade), quanto as características fenotípicas socialmente atribuídas àqueles classificados como negros” (Gomes, 2012, 742).

Alguns programas vêm reconhecendo e considerando os obstáculos enfrentados pelos vários grupos no acesso e permanência à pós-graduação na formulação de suas políticas afirmativas (Venturini, 2021a). Como exemplo, o programa de Antropologia

Social do Museu Nacional - Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem uma proposta na qual está destacada que os desafios enfrentados pelas pessoas negras e indígenas não seriam removidas simplesmente com a criação de cotas ou vagas adicionais (Venturini, 2017). Essa proposta resulta da reivindicação dos estudantes por constatarem a ausência de estudantes e docentes negros e indígenas no programa e após um longo período de discussão foi aprovação pelo colegiado.

Esse é um exemplo da resistência interna à modificação do modelo tradicional de seleção para acesso à pós-graduação, resultando em um processo de discussão considerado longo, antes de sua aprovação (Venturini, 2017). A resolução, aprovada em 2012, estabeleceu que o programa ofereceria dois tipos de ação afirmativa: um com percentual de vagas reservado para candidatos negros (pretos e pardos) e aqueles que optaram pela ação afirmativa teriam uma nota de corte inferior (5 pontos¹⁶) em todas as etapas, e, outro com vagas adicionais reservadas para estudantes indígenas, que têm um processo de admissão modificado (Venturini, 2017).

Para além da adoção de ações afirmativas na pós-graduação que contemplem os grupos étnico-raciais, é preciso considerar mudanças e substituições em relação aos processos seletivos tradicionais de acesso. Conforme Venturini (2021a), a proporção de programas que efetuaram mudanças e substituições mais significativas ainda é baixa. Baixo grau de mudança significa aqueles processo em que a única diferença é a criação de cotas ou vagas adicionais para os grupos específicos. “Ou seja, não foram feitas alterações nas outras etapas, sendo os candidatos às vagas reservadas submetidos às mesmas regras aplicáveis aos candidatos da ampla concorrência” (Venturini, 2021a, p. 1262). Substituição refere-se aos processos de seleção tradicional que são modificados totalmente ou majoritariamente para

considerar as barreiras enfrentadas por negros, indígenas e outros. “Ou seja, não se trata apenas de reservar de vagas para estudantes de determinados grupos, mas da alteração de diversas etapas e critérios do processo de seleção com o objetivo de torná-lo mais inclusivo” (Venturini, 2021a, p.1263).

A autora destaca ainda que na visão de estudantes entrevistados em sua pesquisa, as ações afirmativas na pós-graduação eram como um desdobrar de políticas dos cursos de graduação, sendo que essas possuem limites inclusive no que se refere ao acesso e permanência dos estudantes cotistas nesse nível de ensino e também no acesso a outros níveis, como da pós-graduação *stricto sensu*. Com efeito, é importante ressaltar que o acesso e permanência do grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) na pós-graduação exige um diálogo efetivo com o contexto de racismo e discriminação racial vivido por esses grupos a fim de modificar significativamente os processos de seleção de maneira que essa realidade seja considerada.

As implicações da Portaria 13/2016 no acesso e permanência na pós-graduação

Após a criação da Lei de Cotas em 2012 é que iniciou um processo e pressão por parte de entidades representativas dos grupos minoritários, como o Educafro, para que houvesse política semelhante na pós-graduação. Após quatro anos de discussões, reuniões, instabilidade governamental entre outros obstáculos é que nasceu a Portaria Normativa do MEC nº 13 de 2016 que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Os programas de pós-graduação gozam de determinadas autonomias, dentre elas a implantação ou não de ações afirmativas, porém com a Portaria Normativa 13/2016 foi observado maior abertura para o acesso dos grupos étnico-

raciais (pretos, pardos e indígenas) Venturini, 2017; 2021a, 2021b; Venturini; Feres Júnior, 2020).

Conforme Venturini (2021a; Venturini; Feres Júnior, 2020) em 2018, os 737 programas de pós-graduação acadêmicos no Brasil que executava algum tipo de ação afirmativa, foram induzidos pela Portaria Normativa MEC nº 13/2016, sendo os principais beneficiários, os grupos étnico-raciais.

Uma questão necessária de observar é que, embora a Portaria apenas estabeleça que os programas apresentem propostas de inclusão, foi compreendida inicialmente como obrigatória, de maneira que incentivou e influenciou a criação de um número crescente de ações afirmativas nos últimos anos. Porém, os critérios tradicionais de admissão não foram modificados muitos programas de pós-graduação por falta de discussão das ações afirmativas pelos seus conselhos (Venturini 2021a). A autora argumenta ainda que se essas políticas são para os indivíduos de grupos desfavorecidos, os procedimentos não podem ter o potencial de exclusão porque podem afetar os objetivos das ações afirmativas.

Como exemplo, há programas que argumentam que estudantes negros ou indígenas costumam ser eliminados nos estágios iniciais do processo, sobretudo por conta da exigência de proficiência em línguas estrangeiras. A proposta apresentada ao programa de Antropologia Social do Museu Nacional - Universidade Federal do Rio de Janeiro destaca que os desafios enfrentados pelos negros não seriam removidas simplesmente com a criação de cotas ou vagas adicionais (Venturini, 2017).

Ainda conforme essa autora, dentre as medidas inclusivas relacionadas à proficiência em idiomas adotadas no processo de admissão, destaca-se a concessão de um prazo maior para os candidatos negros e indígenas atestarem a proficiência, sendo a

aprovação em exame de língua estrangeira uma etapa apenas classificatória e não eliminatória. Ainda há outras medidas como a redução das notas de corte, dispensa de candidatos indígenas da prova escrita e alteração das regras de distribuição de bolsas – geralmente vinculadas à classificação dos candidatos no processo seletivo – pois os candidatos concorrentes pela ação afirmativa seriam priorizados na distribuição de bolsas de estudo, o que também além de ser um incentivo para um fluxo mais considerável e diversificado de alunos, contribui para a permanência na pós-graduação.

Várias foram as conquistas da parte de grupos étnico-raciais no que tange ao acesso e permanência em programas de pós-graduação *stricto sensu*, porém, ainda de forma tímida e isolada, como afirma Vanali e Silva (2019, p.11) “nos últimos 20 anos houve uma expansão da pós-graduação no Brasil que ainda está marcada pelas desigualdades raciais no seu acesso”. Ou seja, houve crescimento, houve acesso e oportunidades, porém, ainda é um nível de ensino marcado pela desigualdade racial.

É válido apontar que existem no Brasil, alguns programas pioneiros, é o caso da Universidade Estadual da Bahia e Universidade Estadual do Rio de Janeiro, o Estado do Rio de Janeiro inclusive, por força de lei estadual exige que todos os programas de pós-graduação no âmbito de seu território, ofertem para o acesso no processo seletivo vagas de ações afirmativas.

A pesquisa intitulada: “Não ando só”: afirmação na pós-graduação, negritudes e os potenciais intelectuais que o racismo desperdiça, por Cordeiro et al. (2021) analisou as implicações do curso de extensão “Afirmação na Pós-Graduação: curso preparatório de negras e negros” no enfrentamento à discriminação racial na educação superior.

Segundo esses autores, a Portaria Normativa do MEC

nº 13/2016 impactou no acesso à educação superior de grupos historicamente excluídos deste nível de ensino, dentre eles, a população negra. E ainda ressaltam que tanto a Lei nº 12.711/2012 quanto a portaria do Ministério da Educação nº 13/2016 são marcos legais, conquistados por intermédio de luta, no sentido de garantir e potencializar o acesso de grupos racializados no acesso à educação.

Venturi (2017) destaca que a representação da população indígena e negra é reduzida gradativamente na hierarquia acadêmica conforme o nível educacional aumenta, de maneira que as políticas de ações afirmativas devem consistir em garantir que pretos, pardos e indígenas acessem e permaneçam nos processos de formação em nível de pós-graduandos *stricto sensu*.

Nesse sentido, os autores aqui estudados enfatizam que as ações afirmativas predominantemente de critério étnico-racial na pós-graduação *stricto sensu* é um avanço, porém, não pode se limitar apenas ao acesso pois são necessárias ações de permanência desses indivíduos para garantir o êxito dessas ações afirmativas como política pública.

No que diz respeito a permanência, a educação no Brasil enfrentou nos últimos 10 anos vários cortes orçamentários, bem como congelamentos, o que inviabilizou bolsas de custeio e permanência para acadêmicos na pós-graduação, aqueles que mais necessitavam de auxílios visto as condições socioeconômicas, foram os mais afastados, impossibilitando a conclusão do mestrado e doutorado, devido falta de bolsas.

Para se ter um exemplo da gravidade dessa realidade, o valor das bolsas de mestrado e doutorado permaneceram quase 10 anos sem reajuste, enquanto a inflação aumentou em quase 77% no mesmo período, isso é dizer que, o poder de compra diminuiu na proporção inversa. O que trouxe mais agravo ainda

à situação é o fato de que a concessão de bolsas sempre exigiu dedicação exclusiva, sem permissão para manter outros vínculos empregatícios que pudesse suprir as necessidades dos estudantes em sua totalidade.

Considerações Finais

A Portaria Normativa do MEC 13/2016 contribuiu para aumentar o acesso dos grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) que, historicamente foram excluídos de políticas de acesso à pós-graduação *stricto sensu* em detrimento da perpetuação de uma academia branca, elitizada e manutenção da posição de poder e privilégio da branquitude como bem lembra Maria Aparecida Silva Bento.

A referida portaria é um fator de inclusão, possibilita maior heterogeneidade tornando os espaços acadêmicos mais representativos, pois influenciou significativamente no aumento da adoção de ações afirmativas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, sendo os principais beneficiários, os grupos étnico-raciais.

Porém, há que se destacar que os critérios tradicionais de admissão ainda necessitam de modificação, visto que muitos programas ainda executam os modelos tradicionais de admissão, o que pode ir de encontro aos objetivos das ações afirmativas. Outra questão a destacar é que embora as ações afirmativas predominantemente de critério étnico-racial na pós-graduação *stricto sensu* seja um avanço, não pode ficar limitada somente no acesso pois são necessárias ações de permanência para garantir o seu êxito.

Para os programas de pós-graduação que resistem na

adoção às ações afirmativas pelo medo de perder a qualidade, ressalta-se que ao ampliar o acesso e permanência de grupos étnico-raciais, a diversidade de pensamentos, experiências e vivências dão espaço para o crescimento mútuo, desconstrução de hierarquias raciais e construção democrática de uma educação antirracista.

Outra implicação da portaria para os programas *stricto sensu* é o trabalho conjunto no combate ao racismo existente em vários ambientes, inclusive nas universidades. Trabalhar a desconstrução do mito da democracia racial é um caminho longo e árduo, mas que começa a surtir efeito quando representantes negros e indígenas, por exemplo, começam a fazer ciência e trazer dados de uma realidade que por muito tempo foi ignorada, (re)construindo o modo de fazer ciências e elaborando novas concepções de saberes decoloniais.

Como política pública, a portaria nº 13 de 2016 publicada pelo MEC é relativamente nova e suas implicações ainda estão sendo analisadas, mas para os programas de pós-graduação *stricto sensu* até o momento, ela é um importante indutor de fomento a elaboração e implementação de ações afirmativas de acesso aos programas acadêmicos de mestrado e doutorado no Brasil, visando a qualidade educacional mesmo com os muitos desafios enfrentados e dos que ainda estão por vir.

Este estudo tem financiamento da Capes pelo Edital 37/2022, Alteridade - pelo programa de desenvolvimento da pós-graduação.

Referências

ARRUDA, Maria Auxiliadora de Almeida. Reflexões sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* nos Institutos Federais

de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes *REPOD* - *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 12, n. 2, p. 890-908, mai./ago. 2023

BENTO, Maria Aparecida Siva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro, Vozes, 2014, pp. 25-58.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 01 de nov 2023.

BRASIL. Portaria Normativa MEC n. 13, de 11 de maio de 2016. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 12/05/2016, p. 47.

BORGES, Antonádia. COSTA, Joaze Bernardino-. Um Projeto Decolonial Antirracista: Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade de Brasília. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e253119, 2021

BORGES, Antonádia. COSTA, Joaze Bernardino-. DessenhORIZAR a academia: ações afirmativas na pós-graduação. *MANA* 28(3): 1-30 2022 – <http://doi.org/10.1590/167849442022v28n3a0401>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/mana/a/NPfq9whrndg5XTZpV3CYcDm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 nov de 2023

CORDEIRO, Ana Luisa Alves; COSTA, Candida Soares DA; SANTOS, Sérgio Pereira Dos. “Não ando só”: afirmação na pós-graduação, negritudes e os potenciais intelectuais que o racismo desperdiça. *REVISTA UFG (ONLINE)*, v. 21, p. 01-29, 2021.

FERREIRA, Nara Torrecilha. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n. 104, p. 476-498, jul./set. 2019.

GIL. Antonio Carlos. *Métodos de Pesquisa Social*: ed. 6°. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino, Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v.33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. XIMENES, Salomão Barros. Ações afirmativas e a retomada democrática. *Revista Educação e Sociologia*, Campinas, v. 43, e269417, 2022

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*, 2022. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 05 ago. 2023.

LÜDKE, Marli; ANDRÉ, Menga. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. ed. 2º. São Paulo: EPU, 2015.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, jan/ Fev/ Mar 2005.

SILVA, Nelson do Valle; HASEMBALG, Carlos Alfredo. *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Rio Fundo, 1992.

VANALI, Ana Crhistina; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Ações Afirmativas Na Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Análise Da Universidade Federal Do Paraná. *Cad. Pesquisa*. São Paulo, v.49 n.171 p.86-108 jan./mar. 2019

VENTURI, Venturini, Anna Carolina. Ação afirmativa em programas de pós-graduação no Brasil: padrões de mudança institucional. *Revista de Educação Pública*. Rio de Janeiro 55(6): 1250-1270, nov. - dez. 2021a.

VENTURI, Venturini, Anna Carolina. Políticas de inclusão na pós-graduação: os bastidores e o histórico da edição da portaria normativa 13/2016. *Novos Estudos CEBRAP*, 40(2), 261-79. 2021b.

VENTURINI, Anna Carolina. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1292-1313, out./dez. 2017.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, jul./set. 2020.

PENSANDO A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* THINKING ABOUT AFFIRMATIVE ACTION POLICY IN STRICT SENSU POSTGRADUATE STUDIES

Marcelo Moraes¹
Patrícia Pinheiro de Oliveira²

Resumo: O presente artigo busca discorrer sobre as ações afirmativas³ que se fazem presentes para garantir o acesso e permanência dos grupos étnico-raciais formado por pessoas pretas, pardas e indígenas na universidade pública cursando pós-graduação, tendo em vista que o número ainda **é considerado** pequeno em relação presença de pessoas brancas nos dias atuais. Nessa perspectiva, o estudo tem por objetivo fazer um estudo sobre as ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* ofertada na universidade pública. Para tanto, a pesquisa é de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico com busca de produções acadêmicas publicadas

1 Mestrando do PPGEn - IFMT, Cuiabá – MT, e-mail: marceloatrativaspz@gmail.com

2 Mestranda do PPGEn - UNIC, Cuiabá – MT, e-mail: patriciapinheiro037@gmail.com

3 Este estudo integra o projeto aprovado e financiado pela Capes – PDPG- Alteridade na Pós-Graduação, Edital 37/2022, intitulado: A política de ação afirmativa em Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes.

em periódicos de auto impacto científico, que discutem sobre a política de ação afirmativa no âmbito da pós-graduação. Conclui-se que o processo contínuo de conquista de direitos como o direito à educação em todos os níveis da educação, não deve ser considerado apenas política compensatória ou política de cooptação e o arrefecimento de demandas sociais, pois tem se constituído na sociedade como instrumentos de democratização e inclusão, como pode ser visto na experiência das cotas nas universidades brasileiras. Assim, reitera-se a necessidade do fortalecimento da política de ação afirmativa na pós-graduação a fim de que esse nível de ensino possa garantir a equidade no acesso e permanência aos discentes.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Relações étnico-raciais. Pós-graduação.

Abstract: This article seeks to discuss the affirmative actions that are present to guarantee the access and permanence of ethnic-racial groups formed by black, brown and indigenous people at public universities studying postgraduate studies, considering that the number is still considered small in relation to the presence of white people today. From this perspective, the study aims to carry out a study on affirmative actions in stricto sensu postgraduate courses offered at public universities. To this end, the research uses a qualitative bibliographical approach with a search for academic productions published in self-impact scientific journals, which discuss the policy of affirmative action within the scope of postgraduate studies. It is concluded that the continuous process of gaining rights, such as the right to education at all levels of education, should not be considered just a compensatory policy or co-optation policy and the cooling of social demands, as it has been constituted in society as instruments of democratization and inclusion, as can be seen in the experience of quotas in Brazilian universities. Thus, the need to strengthen the affirmative action policy in postgraduate studies is reiterated so that this level of education can guarantee equity in access and retention for students.

Keywords: Anti-Racist Education. Ethnic-racial relations. Postgraduate studies.

Introdução

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o direito de educar-se é garantido a todos os brasileiros. Assim, a partir

da promulgação da Lei n. 12.711 de 21 de agosto de 2012, a implementação das Políticas de Ações Afirmativas (PAA) assegura o ingresso de pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) com histórico de desigualdade e exclusão no ingresso a cursos de ensino técnicos de nível médio e superior em instituições de ensino público.

Essas Políticas de Ações Afirmativas se encontram atreladas a um conjunto muito mais amplo de ações que visam a democratização da inclusão social na educação pública brasileira, para dentre outras dimensões, o que pode garantir a esses grupos étnico-raciais a mobilidade social conquistada pela ascensão de classe por meio da educação.

Não obstante a essas políticas, descobriu-se que após a publicação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada no ano de 2022, ainda se sustentam desigualdades sociais no Brasil por conta da raça e da cor da pele de seus membros para o ingresso e permanência das populações desses grupos étnico-raciais nos espaços acadêmicos de instituições públicas de ensino superior, o que indica que a questão racial ou de cor da pele ainda é um mecanismo de manutenção que sustenta as desigualdades sociais nas suas diferentes dimensões.

Gomes e Ximenes (2022) salientam o quanto as ações afirmativas mexem com as estruturas do sistema educacional, o que deveria ampliar o direito à entrada de sujeitos diversos na Educação Superior. Consideram que são políticas públicas resistentes aos tempos de democracia em risco. “São políticas que permitem aos sujeitos pertencentes aos coletivos diversos e transformados em desiguais nas relações de poder o direito de estar nos mais diferentes espaços e instituições sociais,

principalmente, aqueles que lhes têm sido negados” (Gomes; Ximenes, 2022, p. 2).

Já Araujo, Musial e Jesus (2022, p. 4) salientam que, “[...] mesmo que a política da ação afirmativa na pós-graduação brasileira date a partir de 2002, é uma ação que ainda se encontra em fase inicial”, afirmam assim, porque, mesmo que se tenha passado duas décadas se percebe que esse debate ainda se constitui tenso, complexo e polêmico, principalmente quanto ao ingresso e permanência de pessoas pretas, pardas e indígenas na pós-graduação *stricto sensu* ofertada na universidade pública, mostrando assim que as desigualdades étnico-raciais ainda se fazem presentes de maneira intensa no Brasil, evidenciando que democracia racial ainda não é presente na vida em sociedade.

Assim, o presente artigo visa pensar sobre as ações afirmativas voltadas a garantia do acesso e permanência dos grupos étnico-raciais formado por pessoas pretas, pardas e indígenas na universidade pública, sobretudo na **pós-graduação, tendo em vista que o número ainda é considerado pequeno em relação presença de pessoas brancas nos dias atuais.**

Metodologia

Apesquisa foi construída amparando-se em uma abordagem qualitativa, tendo em vista que os dados que foram utilizados são de registros predominantemente descritivos, o que corrobora com as ideias de Ludke e André (2015), referências em pesquisas desenvolvidas na área da educação, já que foi considerado que para se desenvolver esse tipo de estudo o pesquisador age atuando como sendo o principal instrumento da pesquisa, preocupando-se basicamente no decorrer do processo na busca dos dados, que é

feito estudando e analisando com profundidade diferentes obras literárias; do que com o resultado a ser obtido no âmbito do contexto educacional. Ambas autoras afirmam que, na pesquisa em educação, “[...] um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (Lüdke; André, 2015, p. 05) pelo fato de que no decorrer do estudo existem “[...] inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo” (Lüdke; André, 2015, p. 4).

Quanto ao tipo de cunho, a mesma é bibliográfica. Além de artigos científicos sobre a temática serão estudados a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 e a Portaria Normativa 13/2016.

Para Gil (2008), no decorrer da construção de pesquisas científicas, considerando os procedimentos a serem utilizados durante a investigação, dentre as várias modalidades que se podem utilizar, a pesquisa bibliográfica é a mais frequente em quaisquer tipos de construção de trabalho acadêmico-científico, tendo em vista que dá a possibilidade do pesquisador ter acesso ao conhecimento já construído e produzido, publicado em obras literárias, o que contribuem na resposta dos problemas de estudos estabelecidos na investigação, “[...] embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (Gil, 2008, p. 44).

Nesse sentido, todos os artigos científicos selecionados para este estudo (Quadro 1) discutem sobre a política de ação afirmativa contemplando o acesso dos grupos étnicos-raciais em cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados em universidades públicas.

Quadro 1: Artigos científicos selecionados para estudo

Títulos dos artigos	Autores/Revista/Ano
Ações Afirmativas e a Retomada Democrática	GOMES, N. L.; XIMENES, S.B. Revista de Ciência na Educação. 2022
A Construção da Agenda de Pesquisas Sobre Ação Afirmativa na Pós-graduação Brasileira	ARAÚJO, J. A.; MUSIAL, G. B. S.; JESUS; M. L. T. B. Revista de Ciência na Educação. 2022
O que Influencia a Adoção de Cotas em Programas de Pós-graduação?	FERREIRA, M. A. C.; SILVA, T.; COSTA, M. M. Revista de Ciência na Educação. 2022
Lei de cotas + 10: O Financiamento como Desafio	SILVÉRIO, V. R.; TRINDADE, L. R.; CONCEIÇÃO, I. A.; SILVA; N. P. Revista de Ciência na Educação. 2021
Um Projeto Decolonial Antirracista: Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade de Brasília	BERNARDINO-COSTA. J. B.; BORGES, A. Revista de Ciência na Educação. 2021
Assistência Estudantil e Ações Afirmativas: Um estudo das Condições Materiais e Simbólicas	SILVA, N. N.; SANTOS, A. P; REIS, J M S. Revista de Ciência na Educação. 2021

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

O que são Ações Afirmativas?

“As políticas públicas serão entendidas como ações governamentais para realização de objetivos socialmente relevantes e produção de resultados ou mudanças no mundo real” (VENTURINI, 2017, p. 1297). Conforme Gomes e Ximenes (2022) as ações afirmativas mexe com a estrutura do sistema educacional e contribui para ampliar o direito à entrada de sujeitos diversos na Educação Superior.

No Brasil, a política de ação afirmativa tomou proporções globais a partir das propostas apresentadas pelo governo brasileiro

na III Conferência Mundial contra o Racismo: a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância que se realizou no período de 30 de agosto a 7 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul. Importa salientar que os movimentos Negro (MN) e de Mulheres Negras (MMN) desempenharam papel fundamental no processo de negociação e pressão no Planalto Central para que medidas de combate às desigualdades raciais, exaltadas pelos institutos de pesquisas oficiais, fossem adotadas antes mesmo da Conferência.

Os principais institutos responsáveis pela produção e análise dos indicadores socioeconômicos brasileiros, notadamente Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Institutos de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea), orientaram as discussões sobre a permanência da adoção de políticas de AA no Brasil para produzir condições de equidade para a população negra e indígena.

Em maio de 2000, o IBGE divulgou a pesquisa síntese de indicadores sociais de 1998. Os resultados comprovam que as diferenças existentes na educação, mercado de trabalho e apropriação de renda são motivadas por questões raciais. Foi reconhecido publicamente o abismo das desigualdades existentes entre pessoas brancas e não brancas no Brasil.

Diante disso, o Governo brasileiro substancialmente diagnosticava as desigualdades raciais e sinalizava para possibilidades de mudanças na vida do povo brasileiro. Porém, as mudanças vieram através do protagonismo das organizações negras e da exigência de AA como uma das estratégias de promoção da equidade racial.

Os estudos decoloniais enfatizam a necessidade das ações afirmativas para a construção de universidades plurais.

[...] ao refletirmos sobre um projeto decolonial contra-hegemônico no bojo das Políticas de Ações Afirmativas, estamos propondo uma ampliação o debate para além de uma política da representação a fim de que pensemos na construção de universidades mais plurais, que possam receber a colaboração não somente de uma tradição branco-europeia, mas também dialogar com as experiências e visões do mundo pertencentes a uma tradição indígena, negra e popular existente no Brasil (Bernardino-Costa; Borges, 2021, p. 4).

Outro ponto relevante que não se pode negar associado a esse projeto decolonial é o avanço do ativismo político negro e branco antirracista e contra-hegemônico nessas conquistas nas universidades, movimentos que acontecem particularmente com intuito de contrapor, a narrativa que procura apagar e silenciar as conquistas e os avanços dos negros, indígenas e quilombolas a meros incrementos técnicos burocráticos.

A simples representação proporcional dos diversos grupos raciais em todas as esferas da vida social é razão suficiente para justificar a adoção de tais políticas, sendo a sub-representação desses grupos indício de desigualdades étnico-raciais a serem superadas (Bernardino-Costa; Borges, 2021, p.8).

As conquistas das ações afirmativas no ensino superior brasileiro, nas duas primeiras décadas do século XXI, tem permitido compreender a complexidade da agência política em sociedades racialmente estruturadas em dominância. Nesse termo, a reivindicação pela ampliação do acesso à educação se associou, desde o final da Segunda Guerra Mundial, o reconhecimento da contribuição social específica do negro para formação da nação como parte de sua herança africana (Hall, 2019).

As políticas de ação afirmativas, portanto, não são medidas instituídas para suavizar, “[...] os efeitos degradantes de estado de pobreza, nem paliativos que camuflam os índices de desigualdades, muito menos de descontínuos gestos de caridade” (Silva et al, 2009, p. 265).

[...] não configuram privilégios, pois não têm como finalidade beneficiar indivíduos ou grupos sociais que se encontram em igualdade de direitos e de oportunidades, mas buscar a distribuição justa e igualitária de direitos civis e políticas a todas as pessoas independentemente de pertencimento étnico, religioso, geracional, sexual, de gênero, nacionalidade ou qualquer outra forma de diferenciação social como preconiza a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, ratificada pela **constituição Federal Brasileira em vigor** (Araujo; Musial; Jesus, 2022, p. 5).

Entretanto, o Ministério da Educação (MEC) tem apostado em políticas universalistas como meta de inclusão, tais como: universalização do ensino fundamental e médio, aumento das vagas no ensino noturno, apoio a proliferação dos cursinhos pré-vestibular para os candidatos chamados carentes, com ênfase nos negros.

O MEC definiu a meta de 30% de pessoas em idade universitária matriculadas no ensino superior até o final desta década. Ocorre que, sem medidas efetivas de ampliação do número de vagas e sem qualificação das universidades existentes, é muito difícil que essa meta se cumpra obedecendo a critérios mínimos de qualidade de ensino.

É consenso entre os autores estudados, a necessidade de uma política abrangente e coordenada visando à inclusão

dos setores populacionais de renda mais baixa no ensino universitário por meio de um sistema eficaz de financiamento voltado para o estudante, de forma a garantir sua permanência e bom aproveitamento. Contudo, essa posição, como as análises sobre as escolas públicas feitas na década de 1970 e 1980, privilegia a questão de classe e mascara a dimensão racial da produção de pobreza, a despeito de que as pesquisas do Ipea e do IBGE comprovem seguidamente as desigualdades entre pessoas negras e brancas.

Embora seja corrente nos meios intelectualizados, a compreensão de que o acesso ao conhecimento interfere qualitativamente na vida cotidiana, na apropriação e análise crítica do legado cultural da humanidade e na solução dos problemas práticos, não emerge com a mesma facilidade, entretanto, o entendimento de que este deve ser um direito, sem sofismas, universal.

[...] universalizou-se [no Brasil] apenas a concorrência, mas não as condições para competir, não se equaciona o mérito de trajetória, somente contra o mérito do concurso. Nenhuma avaliação do esforço de travessia, e uma fixação cega, não problematizada, de ordem de chegada. Como se um negro se dispusesse a atravessar um rio a nado enquanto um branco andasse de barco a motor em alta velocidade ao chegarem à outra margem suas capacidades pessoais fossem calculadas apenas pela diferença de tempo gasto na tarefa. Vista de outra perspectiva, que introduza a diferença histórica, social e econômica de desigualdade crônica dos negros no Brasil, a própria noção abstrata de concurso, de competição, de rendimento, de quantificação das trajetórias individuais passa a ser estranha e mesmo equivocada (Carvalho, 2002 p. 84).

Ao caracterizar a exclusão da pessoa negra da universidade brasileira como uma ação negativa contra seu grupo racial, Carvalho (2002) explora de maneira sensível a condição fragilizada do estudante negro na universidade pública, ou seja, a irrelevância e a carência que o delimitam. A marca da irrelevância, segundo o autor, **é impressa porque “uma grande parte da sabedoria prática que adquiriu para sobreviver ao mundo exterior, até passar no vestibular, perde importância diante do código rarefeito do caráter acadêmico”** (Carvalho, 2002 p. 95).

Uma outra situação elencada por Carvalho (2002) é a marca de carência, que, por sua vez, decorre da falta de repertório cultural, da ausência do capital simbólico. Afirma que, faltam aos estudantes negros e negras os bens simbólicos e imateriais adquiridos pelas pessoas que em sua vivência educacional obtiveram instrumentos para acessar, interpretar e sentir-se partícipes do legado cultural da humanidade.

Para o universitário negro, ao stress de classe, soma-se o stress racial. Mais pesado se torna o jogo inter-racial quando se enfrentam os rituais de exibição da imagem pessoal, em seminários conferências e outras discussões fora de aula: as poses, as demonstrações de conhecimento, os enfrentamentos sub-reptícios que permitem o cultivo do lado perverso da academia - no lugar da arte o artifício (algumas vezes vazio, outras de todo falso), que pode deslocar os parâmetros legítimos de avaliação para dar lugar a tentativas de sedução e competição desleal entre estudantes diante das oportunidades apresentadas [...]. Assim, surgem as fugas de sala de aula, as inaptações, os mal-entendidos, os climas de desconforto e as reações psicossomáticas comuns entre os estudantes negros universitários: voz baixa, mutismo, afazia, embaraço, dislexia frequente, e abandono dos

cursos. A tudo isso, os professores brancos assistem indiferentes; ou quando chegam a perceber algum caso particular, não têm elementos analíticos socializados para equacionar a crise do aluno negro” (Carvalho, 2002 p. 96).

É a partir do debate e da implementação da política de cotas que se começa a abrir a cortina do racismo acadêmico, disfarçado e silenciado por muito tempo por meio de poderosos e eficientes mecanismos acionados constantemente no interior da academia.

Ações Afirmativas no combate à desigualdade racial contra a população negra para o ingresso e permanência em cursos de pós-graduação

As cotas para pessoas com deficiência no serviço público são consagradas pela Constituição de 1988. A Constituição Cidadã também assegura os direitos dos povos originários. Em 2007, o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, que reconhece formalmente as especificidades desses grupos e garante seus direitos territoriais e socioeconômicos e a valorização de sua cultura.

A partir da década de 2000, foram desenvolvidas ações afirmativas para a população negra, com a qual o Brasil tem uma dívida histórica pelos quase quatro séculos de escravidão e por não ter formulado políticas específicas para os ex-escravizados após a abolição, relegando-os à pobreza e precariedade, principalmente nas grandes cidades, o que prejudicou de forma crucial a eles e a sua descendência (Gomes; Ximenes, 2022; Bernardino-Costa; Borges, 2021)

E ainda, dentre as ações afirmativas no Brasil para a população negra, podem ser citadas: o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei de Cotas no Ensino Superior, as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Em 2014, a Lei 12.990 instituiu a reserva de 20% das vagas no serviço público federal para a população negra.

A primeira universidade brasileira a adotar o sistema de cotas para estudantes de escolas públicas foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Inicialmente, a reserva de vagas era de 50%. A partir de 2004, a divisão passou a ser: 20% das vagas para estudantes de escolas públicas, 20% para quem se autodeclara negro ou indígena, 5% para outras minorias étnicas, pessoas com deficiência ou filhos de agentes públicos (Bernardino-Costa; Borges, 2021).

Ainda conforme os autores, 45% das vagas da UERJ são destinadas a indivíduos nessas condições desde que tenham baixa renda per capita. A partir de 2012, com a Lei de Cotas, todas as universidades e institutos federais reservam 50% de suas vagas a estudantes de escolas públicas. A Universidade Federal de Goiás instituiu cotas sociais e raciais em 2008 com o programa UFGINCLUI.

Ademais, as ações afirmativas para ampliar a participação feminina na política existem desde a década de 1990, mas sem conseguir grandes resultados nas décadas seguintes. Em 2018, o STF garantiu que 30% do fundo partidário sejam destinados a candidaturas femininas.

Em 2012, o Supremo Tribunal Federal decidiu por unanimidade que as ações afirmativas são constitucionais e de suma importância na correção das desigualdades. O Estado brasileiro tem avançado nessa pauta, ainda que haja muito por fazer.

Por outro lado, as grandes empresas brasileiras têm deixado a desejar. Segundo pesquisa realizada, em 2016, pelo Instituto Ethos e apoiada pela [ONU](#) e OIT, as grandes empresas brasileiras não desenvolvem ações para promover a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e entre brancos e negros. Quando o fazem, são ações pontuais, sem planos e metas de médio e longo prazo.

Considerações Finais

Ao final tem-se a considerar que as ações afirmativas, como finalidade proporcionar igualdade de condições para grupos socialmente marginalizados, configuram-se como parte de ações para efetivação dos direitos sociais e são resultados de um processo de conquistas sociais de diversos grupos como, negros, indígenas, mulheres, jovens, nordestinos, homossexuais, quilombolas, pessoas com deficiência e outros.

Além disto, com base nas discussões analisadas, pode-se inferir que a garantia do acesso não é suficiente para a inserção no ensino superior de pós-graduação *stricto sensu* ofertados em universidades públicas. A permanência com qualidade e a pós-permanência precisam ser pensadas como estratégias no âmbito das políticas públicas para que de fato o direito à Educação superior seja assegurado a esses grupos excluídos em sociedade.

Nota-se que a adoção exclusivamente de cotas num reduzido universo de instituições de ensino superior não mudará também o acesso mais massivo e democrático a esse nível de ensino pelas diferentes classes sociais, e por isso a complementariedade entre esses dois tipos de política é fundamental.

A adoção de políticas de ação afirmativa e das políticas universalistas de expansão da rede federal de ensino continuará

a encontrar resistências dos defensores do Estado Mínimo e da desregulamentação do Mercado e da Sociedade. As ações afirmativas e a expansão das universidades públicas significam o reconhecimento de direitos sociais, a necessidade de sua expansão. Por outro lado, o processo contínuo de conquista de direitos, não deve ser considerado apenas política compensatória ou política de cooptação e o arrefecimento de demandas sociais, pois tem se constituído na sociedade como instrumentos de democratização e inclusão, como pode ser visto na experiência das cotas nas universidades brasileiras.

Referências

ARAUJO, Jurandir de Almeida; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva; JESUS, Marta Lícia Teles Brito de. A construção da agenda de pesquisas sobre ação afirmativa na pós-graduação brasileira. Campinas, SP. *Educ. Soc.* 43. 2022. <https://doi.org/10.1590/ES.254626>

BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da universidade de Brasília. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e253119, 2021 <https://doi.org/10.1590/ES.253119>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 01 de nov 2023.

BRASIL. Portaria Normativa MEC n. 13, de 11 de maio de 2016. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 12/05/2016, p. 47.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*. O Longo Caminho. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FERREIRA, Maria Aparecida Chagas Ferreira; SILVA, Tatiana Dias; COSTA, Marcelo Marchesini da. O que influencia a adoção de cotas em programas de pós-graduação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, e253146, 2022. <https://doi.org/10.1590/ES.253146>

GIL. Antônio Carlos. *Métodos de Pesquisa Social*: ed. 6º. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino; XIMENES, Salomão Barros. Ações afirmativas e a retomada democrática. In: GOMES, Nilma Lino; XIMENES, Salomão Barros. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, e269417, 2022. <https://doi.org/10.1590/ES.269417>

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 2006.

LÜDKE, Marli; ANDRE, Menga. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. ed. 2º. São Paulo: EPU, 2015.

SILVA, Cidinha da. (Org). *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Natalino Neves da; SANTOS, Adilson Pereira dos; REIS, Jane Maria dos Santos. Assistência estudantil e ações afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e254841, 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.254841>

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINDADE, Luana Ribeiro da; CONCEIÇÃO, Iberê Araujo da; SILVA, Nikolas Pallisser. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINDADE, Luana Ribeiro da; CONCEIÇÃO, Iberê Araujo da; SILVA, Nikolas Pallisser. Lei de cotas +10: O financiamento como desafio. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, e254982, 2022. <https://doi.org/10.1590/ES.254982>

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, jul./set. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147491>

VENTURINI, Anna Carolina. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional. *Cad. de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1292-1313, out./dez. 2017.

A PROFISSIONALIDADE DA MULHER NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA AS QUESTÕES DE GÊNERO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

THE PROFESSIONALISM OF WOMEN IN EDUCATION: EXPLORING GENDER ISSUES IN POSTGRADUATE STUDIES IN ENGLISH STRICTO SENSU

Andréa Fernandes Braga¹

Lais Alves²

Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra³

Sérgio Gomes da Silva⁴

1 Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (PPGEn) IFMT/ UNIC. Cuiabá –MT, Brasil. E-mail: andreabraga567@gmail.com

2 Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (PPGEn) IFMT/ UNIC. Gaúcha do Norte –MT, Brasil. E-mail: lais.gnt@hotmail.com.

3 Professor. Doutor em Educação. Professor do Instituto Federal de Mato Grosso. E-mail: ronaldo.senra@ifmt.edu.br.

4 Professor Doutor em Ciências Ambientais. Professor do Mestrado em Ensino do IFMT/ UNIC. E-mail: sergiogomesbats@gmail.com

Resumo: A participação das mulheres na educação e na pós-graduação stricto ser observado. O objetivo deste estudo é analisar e discutir as questões de gênero relacionadas à profissionalidade feminina no contexto educacional, sobretudo na pós-graduação stricto sensu, a fim de compreender os desafios, estereótipos, discriminações e o impacto da representatividade feminina nesse ambiente. A metodologia envolveu uma revisão de literatura, com a seleção de estudos nas bases de dados Scielo e CAPES. Foram utilizadas palavras-chave para buscar estudos sobre questões de gênero na educação e na pós-graduação stricto sensu. Os estudos mostram que as questões de gênero na educação, especialmente na pós-graduação são complexas e multifacetadas. Mulheres enfrentam desafios relacionados ao conservadorismo em regimes autoritários, estereótipos de gênero no ambiente acadêmico e discriminações que afetam suas trajetórias profissionais. Todavia, a representatividade feminina na pós-graduação pode ter um impacto positivo na promoção da igualdade de gênero e na diversificação das perspectivas acadêmicas. Assim, destaca-se a importância de pesquisas e diálogos sobre questões de gênero na educação, visando criar ambientes acadêmicos mais inclusivos e equitativos para as mulheres. A superação dos desafios identificados pode contribuir significativamente para o avanço das mulheres na pós-graduação stricto sensu e na educação em geral.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Conservadorismo. Discriminação. Representatividade feminina.

Abstract: The participation of women in education and postgraduate studies has been the subject of increasing academic interest. This study aims to analyze and discuss gender-related issues related to female professionalism in the educational context, with a special focus on postgraduate education. The research seeks to understand the challenges, stereotypes, discrimination, and the impact of female representation in this environment. It also aims to analyze the representations and challenges faced by women in education, with an emphasis on postgraduate studies. The methodology of this study involved a systematic review of the literature, with the identification and selection of relevant studies in academic databases such as Scielo and CAPES. Relevant keywords were used to search for studies addressing gender issues in education and postgraduate studies. The analysis of the selected academic studies revealed that gender issues in education, especially in postgraduate education, are complex and multifaceted. Women face challenges related to conservatism in authoritarian regimes, gender stereotypes

that persist in the academic environment, and discrimination that affects their professional trajectories. On the other hand, female representation in postgraduate education can have a positive impact on promoting gender equality and diversifying academic perspectives. In summary, this study highlights the importance of continuing research and dialogue on gender issues in education, aiming to create more inclusive and equitable academic environments for women. Overcoming the identified challenges can significantly contribute to the advancement of women in postgraduate education and education in general.

Keywords: Gender. Education. Postgraduate. Stricto Sensu. Conservatism. Stereotypes Discrimination. Female.

Introdução

A profissionalidade da mulher na educação é um tema de extrema relevância e complexidade, que merece uma análise aprofundada, especialmente quando se concentra nas questões de gênero na pós-graduação stricto sensu. Nas últimas décadas, houve avanços significativos na conquista de espaços por mulheres no campo educacional, o que tem contribuído para a transformação das dinâmicas de poder e as percepções sobre as capacidades femininas. No entanto, apesar desses avanços, ainda persistem desafios e barreiras que afetam a plena realização das mulheres na educação, especialmente em níveis mais elevados de formação, como na pós-graduação stricto sensu.

Nesta introdução, pretende-se delinear a importância de investigar a profissionalidade das mulheres na educação, destacando o contexto da pós-graduação stricto sensu como área de interesse. Além disso, será apresentada uma visão geral das questões de gênero que ainda permeiam esse cenário e implicam no desenvolvimento das mulheres nesse campo acadêmico.

A educação, conforme articulado por Paulo Freire (1999), é

um processo de formação humana essencial para a construção de sociedades mais justas, democráticas, recíprocas e igualitárias. Freire enfatiza a educação como uma prática de liberdade, que não apenas transmite conhecimento, mas também capacita os indivíduos a transformarem sua realidade. Neste contexto, é fundamental que todas as pessoas, independentemente do gênero, tenham a oportunidade de se envolver plenamente no processo educacional.

Entretanto, historicamente, a educação tem reproduzido desigualdades, especialmente em relação às mulheres. Bell Hooks, em sua obra “Teaching to Transgress” (1994), discute como a educação pode ser um ato de resistência contra as estruturas opressivas de gênero. Hooks argumenta que a educação é crucial para as mulheres, pois oferece ferramentas para questionar e desafiar as normas e estereótipos de gênero que limitam suas oportunidades. Além disso, Sueli Carneiro, uma importante teórica feminista negra brasileira, salienta a interseccionalidade das desigualdades, destacando como a educação é vital para superar as barreiras raciais e de gênero.

A profissionalidade feminina, um conceito em evolução, reflete a crescente participação e reconhecimento das mulheres em diversas esferas profissionais. Tradicionalmente, a “profissionalidade” estava associada a qualidades e carreiras dominadas pelos homens. Contudo, com as mudanças sociais e o avanço da igualdade de gênero, a profissionalidade feminina passou a incorporar uma gama mais ampla de habilidades, competências e ocupações. Autoras como Virginia Woolf, em “Um Teto Todo Seu” (1929), argumentam que a autonomia econômica e o acesso à educação são cruciais para a emancipação das

mulheres. Isso permite que elas transcendam papéis tradicionais e se afirmem em campos profissionais variados, desafiando as normas de gênero e contribuindo para uma sociedade mais equitativa.

A pós-graduação *stricto sensu*, como um nível mais avançado de ensino e pesquisa, é particularmente importante, uma vez que influencia diretamente o desenvolvimento da carreira acadêmica e profissional das mulheres. Nesse sentido, esta pesquisa busca analisar como as mulheres enfrentam desafios específicos, bem como quais estratégias têm sido adotadas para superá-los e alcançar sucesso na pós-graduação *stricto sensu*.

As questões de gênero na pós-graduação *stricto sensu* não se limitam apenas à participação das mulheres, mas também se estendem à forma como suas contribuições são reconhecidas e valorizadas. É fundamental entender como as mulheres na pós-graduação *stricto sensu* lidam com a discriminação de gênero, a falta de representatividade em cargos de liderança acadêmica e a necessidade de equilibrar suas responsabilidades familiares e acadêmicas.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo discutir sobre a profissionalidade da mulher no âmbito da educação, sobretudo na pós-graduação *stricto sensu*.

Metodologia

Uma pesquisa bibliográfica, conforme definida por Antonio Carlos Gil em seu livro “Como Elaborar Projetos de Pesquisa” (2018), é um método de investigação que se baseia na análise de materiais publicados, como livros, artigos, periódicos e outros documentos impressos ou digitais. Este tipo de pesquisa é

essencial para a construção de um embasamento teórico robusto, permitindo uma compreensão abrangente do tema estudado. Gil ressalta a relevância da pesquisa bibliográfica na identificação de lacunas nos estudos existentes e na contribuição para o avanço do conhecimento em uma área específica.

No contexto da sua pesquisa, que investiga as questões de gênero e educação em um cenário de conservadorismo e discriminação, com um enfoque especial na representatividade feminina, as palavras-chave utilizadas para a busca em bases de dados acadêmicas como Scielo e CAPES foram: ‘Gênero’, para encontrar literatura relacionada às dinâmicas de gênero na educação e na sociedade; ‘Educação’, para acessar estudos sobre práticas pedagógicas, políticas educacionais e teorias de educação relacionadas à igualdade de gênero; ‘Conservadorismo’, um termo chave para localizar pesquisas sobre o impacto das ideologias conservadoras na educação de gênero e nas políticas públicas; e ‘Discriminação’, para identificar estudos que abordam as diversas formas de discriminação baseadas em gênero, especialmente no ambiente educacional. Estas palavras-chave foram essenciais para direcionar a pesquisa e garantir que ela abrangesse uma variedade de perspectivas e abordagens relacionadas ao tema.

Após a seleção dos estudos, cada um deles foi minuciosamente lido e resumido, destacando seus principais pontos, contribuições e citações relevantes. Os estudos foram então categorizados de acordo com os temas principais abordados, como conservadorismo feminino em tempos de ditadura, representatividade feminina na educação, estereótipos de gênero e discriminação no ambiente acadêmico, e o impacto da representatividade feminina na pós-graduação *stricto sensu*. As

citações relevantes de cada estudo foram incorporadas de forma aleatória nas seções correspondentes do texto, com o objetivo de enriquecer a discussão e embasar os argumentos apresentados.

Com base nas citações e resumos dos estudos selecionados, foram realizadas análises e discussões detalhadas sobre cada tema, explorando as nuances e os insights fornecidos pelos pesquisadores. O texto foi estruturado em seções, iniciando com uma introdução que contextualizou o tema, seguida por seções individuais dedicadas a cada um dos temas identificados nos estudos. Por fim, a conclusão do texto sintetiza as principais descobertas e insights obtidos a partir da análise e discussão dos estudos acadêmicos selecionados.

Evolução da participação das mulheres na educação

A evolução da participação das mulheres na educação é um tema de grande relevância e impacto social. Ao longo dos anos, as mulheres têm conquistado progressivamente um espaço cada vez maior no campo da educação, superando barreiras históricas e desafios persistentes. Neste texto, exploraremos essa trajetória de evolução, destacando alguns marcos importantes e contribuições significativas de estudos recentes.

No Brasil, o contexto político e social desempenhou um papel fundamental na educação das mulheres. O estudo de Campos e Chaves (2022) sobre a educação nacional durante períodos de ditadura revela como o conservadorismo feminino também afetou o sistema educacional. Durante esses tempos desafiadores, a participação das mulheres na educação enfrentou obstáculos e restrições.

No entanto, ao longo das décadas, muitas mulheres

perseveraram e lutaram por seu direito à educação. Um exemplo notável é o trabalho de Cardozo e Honorato (2023), que analisam as práticas de educação do corpo na formação de professoras na década de 1970. Esse período testemunhou um avanço significativo na formação de mulheres como educadoras, destacando sua competência e importância no sistema educacional.

A inclusão de mulheres negras na educação também é uma parte vital dessa evolução. O estudo de Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira (2021) sobre a Escola Normal de Caetité, Bahia, entre 1898 e 1943, destaca como as mulheres negras contribuíram para a configuração étnico-racial na educação, desafiando as normas estabelecidas.

A representação das mulheres na pedagogia visual é outra área de investigação, conforme abordado por Duarte e Gusmão (2019). Através da obra de Germaine Dulac, elas exploram como a imagem da mulher foi construída e disseminada na educação. A educação como meio de empoderamento feminino também é discutida por Fernández-Antón (2021). Seu estudo sobre a Escuela Moderna (1901-1917) analisa como a educação desempenhou um papel crucial no crescimento pessoal das mulheres casadas, destacando a importância da igualdade de gênero na educação.

Além do Brasil, outros países também têm contribuído para a evolução da participação das mulheres na educação. Ferraro (2021) examina a Querrela das Mulheres na França entre 1399 e 1793, destacando as lutas das mulheres pelo direito à educação e igualdade. As políticas educacionais com perspectiva de gênero no Brasil e no Chile são analisadas por Furlin e Graupe (2023). Seu estudo comparado destaca como essas políticas têm moldado a educação e a participação das mulheres em ambos os países.

Na área da ciência, Jamal e Guerra (2022) oferecem uma visão intrigante das relações entre mulheres, ciência e patriarcado, usando o caso de Marie Curie como ponto de partida. O apagamento histórico das mulheres no ensino industrial é questionado por Lima, Cariello e Damasceno (2021). Seu estudo sobre a inserção feminina na Escola Técnica Federal do Espírito Santo (1950-1970) lança luz sobre as contribuições das mulheres no campo da educação técnica.

A educação das moças na Faculdade de Medicina da Bahia é o foco do trabalho de Oliveira (2023). Esse estudo destaca como as mulheres superaram desafios e resistiram, fortalecendo sua presença na educação médica. A discussão de gênero na formação de pesquisadores em saúde é explorada por Santos et al. (2021), que compartilham um relato de experiência sobre a importância de incluir perspectivas de gênero na formação acadêmica.

Por fim, Santos e Sampaio (2022) oferecem uma visão inspiradora da trajetória de Virgínia Bicudo, uma “mulher do fim do mundo” na academia, destacando como sua história pode ensinar valiosas lições sobre perseverança e conquistas na educação. Em resumo, ao longo dos anos, as mulheres têm desempenhado papéis cruciais na evolução da educação, superando desafios e contribuindo de maneira significativa para a sociedade. Através desses estudos e pesquisas, podemos apreciar a riqueza da história da participação das mulheres na educação e reconhecer sua importância contínua na construção de um futuro mais igualitário e inclusivo.

Desafios enfrentados pelas mulheres na pós-graduação stricto sensu

A busca pela excelência na educação é um desafio que muitas mulheres enfrentam ao ingressar na pós-graduação stricto sensu. Essa jornada, embora repleta de oportunidades e crescimento pessoal, não está isenta de obstáculos e barreiras que merecem ser reconhecidos e superados. Através de diversas pesquisas e estudos, é possível entender os desafios que as mulheres na pós-graduação stricto sensu enfrentam e como esses desafios têm sido abordados.

No contexto brasileiro, o estudo de Lima, Cariello e Damasceno (2021) lança luz sobre o “apagamento” histórico das mulheres no ensino industrial, destacando a história da inserção feminina na Escola Técnica Federal do Espírito Santo entre 1950 e 1970. Esse apagamento reflete a falta de reconhecimento das contribuições femininas em campos tradicionalmente dominados por homens.

A questão racial também é abordada no estudo de Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira (2021), que analisam as configurações étnico-raciais na Escola Normal de Caetitê, Bahia, entre 1898 e 1943. O enfrentamento de desafios relacionados à raça e gênero é uma realidade para muitas mulheres na pós-graduação stricto sensu, que precisam superar estereótipos e preconceitos. A trajetória de mulheres na academia é explorada por Santos e Sampaio (2022) no contexto de Virgínia Bicudo, uma “mulher do fim do mundo.” Sua história serve como exemplo inspirador de como é possível conquistar reconhecimento e respeito na academia, mesmo diante de desafios significativos.

Outro desafio é abordado por Santos et al. (2021) em seu

relato de experiência sobre discussões de gênero na formação de pesquisadores em saúde. A inclusão de perspectivas de gênero na pesquisa acadêmica é fundamental, mas pode ser um desafio devido à resistência institucional e cultural. A representatividade das mulheres na ciência e na educação é um tema central no estudo de Jamal e Guerra (2022). A luta pela igualdade de gênero na ciência e na educação é uma questão persistente, e as mulheres que buscam a pós-graduação *stricto sensu* muitas vezes enfrentam a necessidade de superar estereótipos e desigualdades históricas.

A perspectiva histórica oferecida por Campos e Chaves (2022) sobre a educação nacional em tempos de ditadura também lança luz sobre os desafios enfrentados pelas mulheres na busca pelo conhecimento em um contexto político repressivo. A igualdade de gênero na educação é um tema recorrente, como demonstrado pelo estudo de Furlin e Graupe (2023) sobre as proposições de políticas educacionais com perspectiva de gênero no Brasil e no Chile. Essas políticas visam criar um ambiente mais inclusivo e equitativo para as mulheres na educação, mas a implementação e o impacto efetivo ainda são desafios a serem superados.

Em resumo, as mulheres que buscam a pós-graduação *stricto sensu* enfrentam diversos desafios, desde o apagamento histórico até estereótipos de gênero e questões raciais. No entanto, a pesquisa e os estudos realizados por acadêmicas e pesquisadoras têm contribuído para aumentar a conscientização sobre esses desafios e encontrar maneiras de superá-los, promovendo uma educação mais igualitária e inclusiva para todas as mulheres na academia.

Estereótipos de gênero e discriminação no ambiente acadêmico

No ambiente acadêmico, onde a busca pelo conhecimento e a produção de pesquisas deveriam ser regidas pela imparcialidade e igualdade, ainda persistem desafios relacionados a estereótipos de gênero e discriminação. É crucial examinar como essas questões afetam as mulheres em diferentes contextos acadêmicos, pois isso pode lançar luz sobre a necessidade de mudanças e avanços na educação.

A pesquisa de Cardozo e Honorato (2023), que analisa as práticas de educação do corpo na formação de professoras nas décadas de 1970, destaca como estereótipos de gênero moldaram as expectativas e limitaram as oportunidades das mulheres na área educacional. As noções de “mulher decente” e “professora competente” muitas vezes eram usadas para justificar restrições e discriminação.

Um aspecto importante das discussões sobre gênero e discriminação é a interseccionalidade, que reconhece que as experiências das mulheres são moldadas não apenas pelo gênero, mas também pela raça e outras identidades. O estudo de Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira (2021) sobre mulheres negras na Escola Normal de Caetité, Bahia, entre 1898 e 1943, ressalta como as configurações étnico-raciais desempenham um papel fundamental na experiência acadêmica das mulheres.

A representação de mulheres em diferentes campos do conhecimento é um aspecto relevante da discussão. A pesquisa de Jamal e Guerra (2022) sobre Marie Curie e a história cultural da ciência destaca como as relações entre mulheres, ciência e patriarcado têm sido moldadas ao longo do tempo. As mulheres que desejam seguir carreiras científicas muitas vezes

precisam superar estereótipos arraigados sobre sua capacidade e relevância.

A igualdade de gênero na academia é um objetivo que continua a ser perseguido, como evidenciado pelas políticas educacionais com perspectiva de gênero no Brasil e no Chile, analisadas por Furlin e Graupe (2023). No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda é um desafio, e a luta contra estereótipos e discriminação persiste.

A trajetória de mulheres na academia é explorada no estudo de Santos e Sampaio (2022) sobre Virgínia Bicudo, uma “mulher do fim do mundo” cuja trajetória serve como exemplo inspirador de como superar desafios e conquistar reconhecimento na academia. Em suma, os estereótipos de gênero e a discriminação continuam a ser obstáculos para as mulheres no ambiente acadêmico. No entanto, a pesquisa e os estudos realizados por acadêmicas e pesquisadoras estão contribuindo para aumentar a conscientização sobre esses desafios e impulsionar mudanças necessárias para promover a igualdade de gênero e a inclusão de todas as mulheres na academia.

O impacto da representatividade feminina na pós-graduação stricto sensu

A representatividade feminina na pós-graduação stricto sensu é um tema crucial que tem evoluído ao longo do tempo, proporcionando um impacto significativo na construção de uma sociedade mais igualitária. Nesse contexto, é interessante observar como as experiências das mulheres na educação superior têm se desenvolvido.

No estudo de Lima, Cariello e Damasceno (2021), que

aborda o apagamento histórico das mulheres no ensino industrial, a representatividade feminina na Escola Técnica Federal do Espírito Santo entre 1950 e 1970 é destacada. Esse período de inserção feminina na educação técnica reflete um avanço na quebra de estereótipos de gênero, permitindo que as mulheres participassem de campos historicamente dominados por homens.

Em contraste, o trabalho de Oliveira (2023) sobre a educação das moças na Faculdade de Medicina da Bahia entre 1879 e 1949 ressalta os desafios enfrentados pelas mulheres na busca por representatividade em áreas tradicionalmente masculinas. A resistência e a luta por espaço nesse ambiente acadêmico são evidentes, e a representatividade feminina continua a ser um fator determinante para a mudança.

A trajetória de mulheres excepcionais na academia, como Virgínia Bicudo, é explorada por Santos e Sampaio (2022). O estudo destaca como as “mulheres do fim do mundo” podem superar adversidades e contribuir significativamente para o avanço do conhecimento, proporcionando inspiração para futuras gerações.

Além disso, a pesquisa de Furlin e Graupe (2023) sobre políticas educacionais com perspectiva de gênero no Brasil e no Chile mostra como a representatividade feminina tem influenciado o desenvolvimento de políticas públicas para a educação. Essas políticas são um reflexo do reconhecimento da importância de promover a igualdade de gênero em todos os níveis da educação, incluindo a pós-graduação *stricto sensu*.

A representatividade feminina também é vital no campo da ciência, como demonstra o estudo de Jamal e Guerra (2022) sobre Marie Curie. A análise das relações entre mulheres,

ciência e patriarcado destaca a influência que mulheres cientistas podem ter na mudança de paradigmas e na quebra de estereótipos. Em resumo, a representatividade feminina na pós-graduação stricto sensu desempenha um papel fundamental na quebra de estereótipos de gênero, na promoção da igualdade e na contribuição para o avanço da sociedade e da ciência. Através de pesquisas, políticas educacionais e trajetórias inspiradoras, as mulheres estão moldando positivamente o ambiente acadêmico e abrindo caminho para um futuro mais inclusivo e diversificado.

Resultado e discussão

Quadro 1: Sumarização dos artigos.

Autor(es)	Título do Artigo	Banco de dados	Revista	Ano	Volume/ Número/ Páginas
Campos, D. de, & Chaves, E. dos S.	A educação nacional e o conservadorismo feminino em tempos de ditadura	SCIELO	História da Educação	2022	26/e107426
Cardozo, M. M., & Honorato, T.	Uma mulher decente, uma professora competente: práticas de educação do corpo na formação de professoras (IEEL, década 1970)	CAPES	História da Educação	2023	27/e122829
Cruz, E. P. da, Santos, J. de J., Nogueira, M. L. P. S., & Nogueira, N. L. O.	Mulheres, mulheres negras e configurações étnico-raciais na Escola Normal de Caetitê, Bahia (1898-1943)	SCIELO	Educação e Pesquisa	2021	47/e229809

Duarte, R., & Gusmão, M.	Representações de Mulher na Pedagogia Visual de Germaine Dulac	SCIELO	Educação & Realidade	2019	44(2)/e81590
Fernández-Antón, E.	La mujer casada y el papel de la educación para su crecimiento personal: análisis de las publicaciones de la Escuela Moderna (1901 - 1917)	CAPES	História da Educação	2021	25/e100443
Ferraro, A. R.	Querela das Mulheres, Igualdade e Direito à Educação: França, 1399 a 1793	SCIELO	Educação & Realidade	2021	46(3)/e113918
Furlin, N., & Graupe, M. E.	As proposições de políticas educacionais com perspectiva de gênero no Brasil e no Chile (1994-2016): um estudo comparado	CAPES	Educação & Sociedade	2023	44/e256467
Jamal, N. O. E., & Guerra, A.	O caso Marie Curie pela lente da história cultural da ciência: discutindo relações entre mulheres, ciência e patriarcado na educação em ciências	SCIELO	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)	2022	24/e35963
Lima, M., Cariello, L. N., & Damasceno, R. A. da R.	Crítica ao apagamento das mulheres no ensino industrial: a história da inserção feminina na Escola Técnica Federal do Espírito Santo (1950-1970)	SCIELO	Revista Brasileira de Educação	2021	26/e260064

Oliveira, R. M. C. de	Blindar-resistir: educação das moças na Faculdade de Medicina da Bahia 1879-1949	CAPES	Educação & Sociedade	2023	44/e259927
Santos, T. Q., Santana, R. de C. S. de, Barbosa, R. S. da S., Souza, S. C. de, & Iriart, J. A. B.	Discussões de gênero na formação de pesquisadores em saúde: um relato de experiência	CAPES	Interface - Comunicação, Saúde, Educação	2021	25/e200529
Santos, V. C., & Sampaio, S. M. R.	Uma “mulher do fim do mundo” na academia: aprendendo com a trajetória outsider within de Virgínia Bicudo	SCIELO	Revista Brasileira de Educação	2022	27/e270123
Souza, L. G. R. de, & Oliveira, M. A. de	A Matemática Como Discurso: uma análise da relação mulher-matemática na obra O Homem Que Calculava, de Malba Tahan	SCIELO	Bolema: Boletim de Educação Matemática	2019	33(64)/871-891

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A profissionalidade da mulher na educação sempre foi moldada por questões de gênero que permeiam a história e a contemporaneidade. Os estudos de diversos autores lançam luz sobre essa complexa temática. Em uma perspectiva histórica, o trabalho de Campos e Chaves (2022) revela como o conservadorismo feminino em tempos de ditadura impactou a educação nacional. Esse estudo demonstra como as questões de gênero podem afetar significativamente a profissionalidade das mulheres na área educacional, limitando seu espaço e influência.

A análise de Cardozo e Honorato (2023) sobre as práticas de educação do corpo na formação de professoras na década de 1970 ressalta a importância da formação profissional das mulheres. A busca por serem consideradas “professoras competentes” tem sido uma constante, e a educação do corpo revela aspectos da profissionalidade feminina muitas vezes negligenciados.

A pesquisa de Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira (2021) concentra-se na experiência das mulheres negras na Escola Normal de Caetité, Bahia, entre 1898 e 1943. Este estudo aborda a interseccionalidade das questões de gênero e raça, destacando os desafios enfrentados por mulheres que estão na interseção dessas identidades.

A Pedagogia Visual de Germaine Dulac é o foco da análise de Duarte e Gusmão (2019), que explora as representações de mulheres na educação. Esse estudo revela como a imagem das mulheres na educação pode ser influenciada pela perspectiva visual, destacando a importância da representatividade na formação profissional. Os estudos de Fernández-Antón (2021) e Ferraro (2021) trazem uma perspectiva internacional, examinando o papel da educação na promoção do crescimento pessoal e da igualdade de gênero. Esses trabalhos demonstram como a educação pode ser um instrumento de mudança e empoderamento para as mulheres.

A pesquisa de Furlin e Graupe (2023) compara as políticas educacionais com perspectiva de gênero no Brasil e no Chile, destacando a importância das políticas públicas na promoção da igualdade na educação. O estudo de Jamal e Guerra (2022) sobre Marie Curie discute as relações entre mulheres, ciência e patriarcado, mostrando como mulheres cientistas

desafiam estereótipos de gênero e contribuem para o avanço do conhecimento.

Em contraste, o trabalho de Lima, Cariello e Damasceno (2021) critica o apagamento das mulheres no ensino industrial, revelando a necessidade de reconhecimento da contribuição das mulheres na educação técnica. O estudo de Oliveira (2023) sobre a educação das moças na Faculdade de Medicina da Bahia entre 1879 e 1949 destaca a resistência e a luta das mulheres por espaço em áreas tradicionalmente masculinas.

Por fim, o relato de experiência de Santos, Santana, Barbosa, Souza e Iriart (2021) sobre discussões de gênero na formação de pesquisadores em saúde demonstra como a academia pode ser um espaço de transformação e conscientização. Em conjunto, esses estudos lançam um olhar profundo sobre a profissionalidade da mulher na educação, revelando desafios, conquistas e a importância da representatividade feminina no campo acadêmico e educacional.

Considerações Finais

Em conclusão, a profissionalidade da mulher na educação, com foco nas questões de gênero na pós-graduação *stricto sensu*, é um campo vasto e complexo, que tem sido explorado por diversos autores em estudos de diferentes perspectivas. Ao analisar as contribuições desses autores, é possível perceber que as mulheres têm enfrentado uma série de desafios ao longo da história, mas também têm alcançado importantes conquistas na área educacional.

As pesquisas ressaltam a importância de compreender como o contexto político, social e cultural influencia a

profissionalidade das mulheres na educação. Questões como conservadorismo feminino em tempos de ditadura, práticas de educação do corpo na formação de professoras e configurações étnico-raciais na educação desempenham um papel significativo na trajetória das mulheres na pós-graduação *stricto sensu*.

Além disso, a representatividade feminina na educação e a desconstrução de estereótipos de gênero têm sido temas centrais nos estudos de diversos autores. A pedagogia visual de Germaine Dulac, a análise das publicações da Escola Moderna e a contribuição das mulheres cientistas demonstram como a representatividade e a visibilidade das mulheres são cruciais para inspirar futuras gerações.

As políticas educacionais com perspectiva de gênero e os relatos de experiência sobre discussões de gênero na formação de pesquisadores em saúde mostram que a busca pela igualdade de gênero na educação é uma preocupação presente em diferentes áreas do conhecimento. Por fim, os estudos que abordam a resistência e a persistência das mulheres na educação, como o caso da educação das moças na Faculdade de Medicina da Bahia, evidenciam que as mulheres continuam a superar obstáculos e a desempenhar um papel fundamental na academia e na pós-graduação *stricto sensu*.

Em conjunto, essas pesquisas oferecem insights valiosos sobre o impacto da representatividade feminina, os desafios enfrentados pelas mulheres e as conquistas alcançadas na educação, especialmente na pós-graduação *stricto sensu*. Elas destacam a importância de promover a igualdade de gênero e criar ambientes inclusivos que permitam que as mulheres prosperem e contribuam de forma significativa para a sociedade por meio da educação.

Referências bibliográficas

Bell, hooks (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice offreedom*. Nova York/Londres: Routledge.

Campos, D. de, & Chaves, E. dos S. (2022). A educação nacional e o conservadorismo feminino em tempos de ditadura. *História da Educação*, 26, e107426.

Cardozo, M. M., & Honorato, T. (2023). Uma mulher decente, uma professora competente: práticas de educação do corpo na formação de professoras (IEEL, década 1970). *História da Educação*, 27, e122829.

Cruz, E. P. da, Santos, J. de J., Nogueira, M. L. P. S., & Nogueira, N. L. O. (2021). Mulheres, mulheres negras e configurações étnico-raciais na Escola Normal de Caetité, Bahia (1898-1943). *Educação e Pesquisa*, 47, e229809.

Duarte, R., & Gusmão, M. (2019). Representações de Mulher na Pedagogia Visual de Germaine Dulac. *Educação & Realidade*, 44(2), e81590.

Fernández-Antón, E. (2021). La mujer casada y el papel de la educación para su crecimiento personal: análisis de las publicaciones de la Escuela Moderna (1901 - 1917). *História da Educação*, 25, e100443.

Ferraro, A. R. (2021). Querela das Mulheres, Igualdade e Direito à Educação: França, 1399 a 1793. *Educação & Realidade*, 46(3), e113918.

Gil, A. C. (2018). Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Furlin, N., & Graupe, M. E. (2023). As proposições de políticas educacionais com perspectiva de gênero no Brasil e no Chile (1994-2016): um estudo comparado. *Educação & Sociedade*, 44, e256467.

Jamal, N. O. E., & Guerra, A. (2022). O caso Marie Curie pela lente da história cultural da ciência: discutindo relações entre mulheres, ciência e patriarcado na educação em ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 24, e35963.

Lima, M., Cariello, L. N., & Damasceno, R. A. da R. (2021). Crítica ao apagamento das mulheres no ensino industrial: a história da inserção feminina na Escola Técnica Federal do Espírito Santo (1950-1970). *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260064.

Oliveira, R. M. C. de (2023). Blindar-resistir: educação das moças na Faculdade de Medicina da Bahia 1879-1949. *Educação & Sociedade*, 44, e259927.

Santos, T. Q., Santana, R. de C. S. de, Barbosa, R. S. da S., Souza, S. C. de, & Iriart, J. A. B. (2021). Discussões de gênero na formação de pesquisadores em saúde: um relato de experiência. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 25, e200529.

Santos, V. C., & Sampaio, S. M. R. (2022). Uma “mulher do fim do mundo” na academia: aprendendo com a trajetória outsider within de Virgínia Bicudo. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270123.

Souza, L. G. R. de, & Oliveira, M. A. de. (2019). A Matemática Como Discurso: uma análise da relação mulher-matemática na obra *O Homem Que Calculava*, de Malba Tahan. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 33(64), 871-891.

Woolf, Virginia. (1929). *Um Teto Todo Seu*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 120 p. ISBN 978-6556405872.

COLONIALISMO, COLONIALIDADE, DECOLONIALI- DADE E RACISMO NA PÓS-GRADUA- ÇÃO

COLONIALISM, CO- LONIALITY, DECO- LONIALITY AND RACISM IN POST- -GRADUATION

Sergenor Coelho Ferreira¹
João Eupídio Monteiro da Silva²
Diego Matias Escobar³
Dr.^a Edione Teixeira de Carvalho⁴

Resumo: A colonialidade e o racismo estrutural são considerados temas marginais na educação, a despeito de sua relevância científica e do impacto na vida de milhares de pessoas. Nesse sentido, o presente estudo se propõe a analisar o panorama da colonialidade na formação social brasileira e

1 Bacharel e licenciado em Geografia, mestrando do programa de pós-graduação em ensino do IFMT, Cuiabá-MT, Brasil. sergenon@uol.com.br

2 Licenciado em Geografia e mestrando do programa de pós-graduação em ensino do IFMT, Cuiabá-MT, Brasil. joajubah@gmail.com

3 Licenciado em Geografia e mestrando do programa de pós-graduação em ensino do IFMT, Cuiabá-MT, Brasil. diegomatias85@gmail.com

4 Doutora, docente do programa de pós-graduação em ensino do IFMT, Cacoal-RO, Brasil. edione.carvalho@ifmt.edu.br

suas implicações em relação ao acesso à pós-graduação pelos historicamente subalternizados. De caráter bibliográfico, essa discussão está baseada em estudos acerca dos fenômenos da colonialidade e decolonialidade nos âmbitos do ser, do poder e do saber, do racismo e da educação antirracista, evidenciando a constatação de que a tradição eurocêntrica, imposta há mais de cinco séculos no Brasil, impregnou o pensamento e o comportamento social, racializou e hierarquizou as relações sociais para inferiorizar os pretos, pardos e indígenas como forma de justificar e proteger a manutenção do privilégio de uma elite econômica, social e intelectual. Uma consequência desse processo de racismo e inferiorização é a dificuldade de acesso desses grupos à educação, especialmente em nível da pós-graduação, situação que perdura no silêncio dos oprimidos e se confirma na ausência de debates relevantes.

Palavras-chave: Decolonialidade. Acesso. Educação antirracista. Pós-Graduação.

Abstract: Coloniality and structural racism are considered marginal themes in education, despite their scientific relevance and impact on the lives of thousands of people. In this sense, the present study proposes to analyze the panorama of coloniality in Brazilian social formation and its implications in relation to access to postgraduate studies by historically subordinated people. Of a bibliographic nature, this discussion is based on studies about the phenomena of coloniality and decoloniality in the spheres of being, power and knowledge, racism and anti-racist education, highlighting the observation that the Eurocentric tradition, imposed more than five centuries ago in Brazil, it permeated social thought and behavior, racialized and hierarchized social relations to inferiorize black, brown and indigenous people as a way of justifying and protecting the maintenance of the privilege of an economic, social and intellectual elite. A consequence of this process of racism and inferiorization is the difficulty in accessing education for these groups, especially at postgraduate level, a situation that persists in the silence of the oppressed and is confirmed in the absence of relevant debates.

Keywords: Decoloniality. Access. Anti-racist education. Postgraduate studies.

Introdução

O termo “Colonialidade” sintetiza os regramentos implícitos nas relações socioeconômicas e culturais dos países que, assim como o Brasil, foram colonizados por europeus. Esse ordenamento velado se utilizou das mais variadas premissas para se estabelecer, especialmente a hierarquia social, que coloca no topo da pirâmide social, econômica, científica e de pensamento o homem branco do norte global, colocando na base aqueles considerados os inferiorizados como recurso à disposição, como não-cidadãos desumanizados, para os quais o conhecimento, as garantias da lei e a cultura passam a ser inacessíveis, em se tratando do que é considerado valioso ou inovador. Quando o conhecimento, costumes, tradições e cultura partem do povo subalternizado, devem ser substituídos, pois não servem à dita modernidade e progresso.

De caráter multifacetado, a colonialidade se manifesta nos mais diversos contextos sociais e econômicos e exige políticas públicas, muitas vezes contestadas pela elite brasileira, como exemplo disso pode-se dizer que, mesmo após mais de três séculos de escravidão legitimada pelo Estado, discute-se se as cotas raciais em universidades públicas são justas.

Ainda que sob vigência dessa normatização oculta, autores como Quijano (2005), Almeida (2019), Mignolo (2003), Grosfoguel (2018) e Fanon (1983) puderam não apenas estudar facetas desse fenômeno, mas também descrevê-las com distinta propriedade. O que move um debruçar sobre esses estudos é a necessidade de contextualizar e estabelecer relações com a cadeia de consequências advindas do colonialismo, processo que serviu de base para a perpetuação do cenário ainda de desigualdade no acesso à educação superior e da pós-graduação atual.

Assim, estudar sobre o movimento decolonial, cujos estudos vão ao encontro da colonialidade do ser, do saber e do poder é pertinente, pela proposição da construção de saberes contextualizados e a partir da realidade e necessidade dos povos colonizados. Nesse sentido, o presente estudo se propõe a analisar o panorama da colonialidade na formação social brasileira e suas implicações em relação ao acesso à pós-graduação pelos grupos sociais historicamente subalternizados.

Colonialismo, colonialidade e decolonialidade

Com o advento do capitalismo mercantil, ancorado nas grandes navegações, emergiram três fenômenos intrinsecamente relacionados que se retroalimentam e, de modo extrínseco, sustentam o colonialismo e a colonialidade: a guerra, o genocídio e a colonização das Américas. A ciência moderna trouxe em seu arcabouço o etnocentrismo com perfil eurocêntrico responsável por estabelecer a classificação social dos povos colonizados a partir da raça, gênero e trabalho que resultaram em exploração, dominação e conflitos.

A colonialidade do poder, de acordo com Quijano (2005), vai ao encontro do dito por (Mignolo, 2003) ao tratar do eurocentrismo cientificamente validado sobretudo pelas ciências humanas e sociais, que criaram as premissas do que seria o “progresso”, analisando que:

(...) o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel

em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de partida e de chegada (Mignolo, 2003, p. 41)

Estes pressupostos de ordem epistêmica conformam a base teórica que legitimou o tráfico, o comércio e a escravização das pessoas racializadas como negras por mais de três séculos. O conceito de colonialidade do poder, proposto por Quijano (2005), refere-se à “estrutura de dominação que sujeitou a América Latina, a África e a Ásia à conquista”, envolvendo a invasão do imaginário do outro e a imposição do imaginário do colonizador. A colonialidade do poder desconsidera os modos de produção do conhecimento, os saberes e as imagens dos colonizados, impondo novos. Isto resulta na subalternização epistêmica do outro não europeu e na negação dos seus processos históricos.

Ao apontar que há semelhanças entre os conceitos de colonialismo e colonialidade Quijano (2007) estabelece certas distinções:

O controle da atividade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre (...) implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste (Quijano, 2007, p. 93).

As diferenças identificadas nas concepções nos remetem à ideia de que a soberania de um povo está no poder do dominador, senão vejamos:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas (...) se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Por conseguinte, pode-se inferir que a geopolítica do conhecimento está carregada de eurocentrismo promotor de epistemicídios, do silenciamento dos saberes dos povos colonizados. Diante desse entendimento, a visão decolonial está baseada na luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização, especialmente para os não-europeus, questionando a negação histórica da existência desses grupos e as concepções de que eles seriam atrasados e não civilizados. Logo, ela se firma como uma estratégia que tem como meta a descoberta radical do ser, do poder e do saber como forma de reordenar a geopolítica do conhecimento a partir da crítica à subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar.

Por causa disso, para Maldonado-Torres (2018) a decolonialidade se insere como contraposição à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, objetivando visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte práticas e relações sociais sob a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder. Por fim, a decolonialidade

propõe a produção de conhecimento distinto daquele impresso pela modernidade ocidental:

A decolonialidade, entretanto, não é um projeto de salvação individual, e sim um projeto que aspira construir um mundo do Ti. O pensamento, a criatividade e a ação são todos realizados não quando se busca reconhecimento dos mestres, mas quando estendemos as mãos aos outros condenados. São os condenados e os outros, que renunciam à modernidade/colonialidade, que pensam, criam e agem juntos em várias formas de comunidades que podem perturbar e desestabilizar a colonialidade do saber, poder e ser, e assim mudar o mundo. A decolonialidade é, portanto, não um evento passado, mas um projeto a ser feito. (Maldonado-Torres, 2018, p. 50).

Na acepção de Quijano (2007), o eurocentrismo não é apenas a perspectiva cognitiva dos europeus, mas também daqueles educados sob essa égide, mas a colonialidade do poder também se manifesta na imposição de uma classificação racial da população mundial cujo interesse é o de inferiorizar os dominados em relação aos dominadores.

Se a modernidade e todo o seu aparato de dominação colonial impôs grave subalternização dos não europeus invisibilizados, gerando progresso econômico e social para os dominadores e violência e miséria para os subalternizados, necessário se faz opor um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico contra a dialética da modernidade/colonialidade sob a ótica resiliente de Maldonado-Torres (2007), pois é premissa amplamente aceita a de que o colonialismo está impregnado nas entranhas da história econômica capitalista moderna, requerendo um debruçar crítico na transmodernidade:

A transmodernidade é um convite a pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica, desde posições e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem de distintas formas a colonialidade do poder, do saber e do ser. A transmodernidade envolve, pois, uma ética dialógica radical e um cosmopolitismo de-colonial crítico (Maldonado-Torres, 2007, p. 162)

Os estudos sob tal concepção foram denominados de giro decolonial, movimento que prega a necessidade de resistência teórica e prática, política e epistemológica em relação às visões eurocentradas, reafirmando as produções e experiências locais subalternizadas sob o colonialismo do ser, saber e do poder. Esse tal giro decolonial, expressão atribuída a Maldonado-Torres (2011), se assenta em um coletivo de pensadores que buscam uma episteme alternativa baseada na renovação crítica e utópica das ciências sociais latino-americanas no século XXI.

O advento das teorizações na perspectiva da colonialidade e decolonialidade, do ponto de vista epistêmico, infundem princípios destrutivos no limiar da pós-modernidade com a pós-colonialidade. Pensar como e pelo viés de povos subalternizados implica requerer nosso lugar na história das lentes com as quais sempre se enxergou o mundo, levando em conta complexidade e pluralidade de ser, saber e poder internas como forma de resistência ao colonialismo.

A perspectiva fanoniana do racismo

Influente pensador anticolonial, conhecido por seu trabalho revolucionário e desafiador de instituições coloniais e racistas do mundo moderno, sendo mais conhecido por suas

publicações consideradas clássicos, Frantz Fanon, em *Peles negras, máscaras brancas* (1983), explora a psicologia do racismo e a experiência dos indivíduos negros em uma sociedade branca dominante, argumentando que a ideia de raça é uma construção social usada para oprimir e marginalizar os indivíduos negros, além de que a negação do racismo seria uma forma de perpetuar essa opressão.

Sua obra oferece uma crítica abrangente à negação do racismo e à falta de reconhecimento dos indivíduos negros na sociedade, demonstrando que a negação do racismo não é apenas um problema dos opressores, mas é sintomático de muitos negros. Ele também rejeita a tese estrutural ao admitir a existência de contingências e exceções, logo não categoriza todos como racistas.

Ao conceber o racismo em seus níveis subterrâneos Fanon (1983) revela seu significado para o estudo humano ao abordar questões disciplinares e problemas de dominação no nível epistemológico para radicalizar sua crítica. Ele também oferece novas discussões sobre a dinâmica da liberdade e do reconhecimento no centro dos encontros humanos, entendendo que o racismo empurra um grupo de pessoas para fora da dialética do Eu e do Outro, relação que é a base da vida ética. A luta contra o racismo, então, não é contra ser o Outro, é uma luta para entrar na dialética Eu-Outro.

Para esse autor, o racismo e o colonialismo devem ser entendidos como formas socialmente geradas de ver e viver no mundo, argumentando que negros são construídos como negros, construção que se dá através da linguagem. Continuando, Fanon (1979) afirmou que a colonização exige mais do que a subordinação material de um povo porque une os meios pelos quais ele é capaz

de se expressar e compreender a subalternidade, o que pode ser verificado no cerne da linguagem e até mesmo nos métodos estruturadores das ciências, referindo-se a isso como colonialismo epistemológico.

Em *Os condenados da terra*, Fanon discute a luta pela libertação dos povos colonizados e a necessidade de se reconhecer e valorizar a identidade e a cultura dos indivíduos racializados como negros, asseverando que a luta contínua contra o colonialismo e o racismo é pela humanidade e dignidade, o que exige posicionamento crítico e resistência.

Ao analisar a psicologia do racismo, Fanon (1983) afirma que a experiência dos sujeitos negros é avaliada sob pressupostos predominantemente brancos, para argumentar que o racismo força as pessoas negras a negarem sua identidade, ainda que isso conduza à perda de si mesmas. Ao criticar a negação do racismo e a falta de reconhecimento dos negros na sociedade, ele destaca a importância da linguagem na construção da identidade e da liberdade, além de discutir a luta contra o racismo no âmbito do conhecimento e da razão.

A experiência de vida do negro e a influência da linguagem na identidade negra é explorada profundamente na obra desse autor ao debater a relação entre o colonizado e a cultura metropolitana e a assimilação de valores culturais da metrópole, porque esse entendimento pode fazer com que o colonizado escape de sua selva, mencionando a importância de vigiar a própria fala, pois é através dela que somos julgados.

A forma como as pessoas negras são representadas na mídia e a expectativa de assimilação cultural é duramente criticada por esse pensador. Em sua análise das relações entre

pessoas negras e brancas, Fanon destaca a busca dos negros pelo reconhecimento por parte dos brancos, além de abordar a alienação e a inferioridade psicológica a que foram submetidos.

De toda a formulação fanoniana, infere-se que as marcas e os signos da colonialidade devem ser entendidos e questionados não apenas por aqueles que estão em condição de subalternidade, mas por toda a coletividade. Os primeiros devem demonstrar resistência e resiliência, enquanto a coletividade precisa superar padrões comportamentais e posturas em relação aos vitimados pelas práticas próprias do colonialismo sob um olhar atento de igualdade.

Racismo na pós-graduação brasileira

Sendo o racismo constituinte da sociedade brasileira há a crença de que seja desnecessário tratar de temas como o racismo na construção da cidadania, no acesso à educação de qualidade em todos os seus níveis, aos postos liderança, ao exercício da representação política etc. Além disso, quando esse tipo de postura é externalizada, a justificativa ordinária é a de que vivemos em um país que goza de democracia racial e que o direito, através da legislação positivada constitucional e infraconstitucional, assegura a todos a existência em igualdade de condições.

Entretanto, vivemos em um país onde a dominação colonial persistiu por séculos e difundiu suas “verdades” e injustiças, deixando como legado, relações carregadas de colonialismo e uma pátria extremamente desigual imersa na concepção de “raça” – separação dos seres humanos a partir das características físicas ou fenotípicas com o interesse de exaltar o dominador e justificar a inferioridade do dominado, como se depreende desta concepção:

Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à ordem das representações sociais — assim como o são fantasias, mitos e ideologias — como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas (Schwarcz, 2012, p. 34).

Compreendendo o alcance e a intenção da construção conceitual, Quijano (2005) diz que o conceito de raça é o pressuposto que legitima todas as formas de dominação da colonialidade sobre os povos colonizados, fato que no Brasil está por vezes mascarado, mas que emerge com furor contra os grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) e outros grupos em diversas situações subalternas.

A ideia de raça continua a ditar padrões de comportamento e ações colonialistas que colocam pretos, pardos e indígenas em condições apenas de igualdade formal, aquela que está prevista na produção legislativa, aliás, como se lê no *caput* do art. 5º da Constituição Brasileira de 1988: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”, mas nunca de igualdade material, ou seja, a igualdade materializada na prática ou nas relações socioeconômicas e políticas, aquela que se confunde com a marca da equidade.

Pode-se dizer que a ideia de igualdade material está longe das práticas sociais e da possibilidade de ascensão educacional e econômica para a maioria constituída de pretos, pardos e indígenas brasileiros, os quais sucumbiram aos ditames colonialistas racistas que os colocavam e colocam em condição de inferioridade.

A guisa de contextualização, uma realidade persiste entre

nós e marca as discussões nos dias atuais, quando o Supremo Tribunal Federal – STF discute a questão do marco temporal regulatório para a demarcação das terras indígenas, ou seja, se as terras devem ser demarcadas a partir da ocupação tradicional dos povos originários ou a partir da área ocupada por eles no ato da promulgação da Constituição Federal, a Constituição Cidadã de 1988? Parece evidente o interesse dos latifundiários em estabelecer o marco temporal constitucional, pois isso liberaria milhões de hectares de terras para o aproveitamento agropecuário, o que levaria os povos originários ao confinamento no interior de áreas que não atendem a sobrevivência e a manutenção de seus valores e manifestações culturais.

Na visão colonialista, os indígenas são preguiçosos e a manutenção de enormes áreas de terras para eles é um desperdício, porque tais áreas poderiam ser incorporadas à agropecuária, gerando riquezas e bem-estar para a sociedade, o que iria ao encontro da noção constitucional de função social da propriedade, tentando adequar um princípio constitucional a uma situação na qual a sua aplicabilidade é impossível, especialmente porque se trata de referendar um direito dos povos originários e não necessariamente de produção de riqueza.

De outra forma, a manutenção e demarcação das reservas indígenas, além de ser uma questão de justiça e de reconhecimento dessas nações, é de fundamental importância para o equilíbrio das relações ecológicas necessárias para a perpetuação das espécies. A riqueza não está somente na monetização dos recursos ambientais em proveito de uma minoria, mas também na utilização deles por toda a coletividade nacional e no sentido de legar tais recursos para as gerações futuras.

Para D'Saete (2017), a resistência em relação ao processo de dominação se fez exequível no arcabouço histórico por meio de diferentes formas, cujas implicações permeiam a identidade cultural, os laços culturais, a religiosidade e sua ascendência sobre o resistir.

Em consonância com Hollanda (2004), o emanar do movimento abolicionista, do movimento republicano e as pressões econômicas de um mundo cada vez mais embebido no capitalismo, forçaram o Brasil a abolir tardiamente a escravidão.

Para além da criminalização dos costumes, da cultura, da ancestralidade africana e da religião africana, a promulgação da Lei de Terras em 1850, conforme entendimento de Hollanda (2004), trouxe profundas consequências negativas, especialmente, a perpetuação do latifúndio, a segregação habitacional e a atribuição de valor econômico à terra, o que inviabilizava a aquisição de propriedades pelos escravizados libertos e os marginalizava nas cidades.

Essa construção histórica impôs práticas inaceitáveis de racismo contra essa população barbarizada ao longo do processo de dominação branco, que negou os saberes transmitidos através da oralidade, as culturas e as manifestações religiosas locais e a relação próxima desses povos com a natureza para impor a lógica capitalista dominante e segregadora. De outra maneira, o racismo parecia se amoldar ao evolucionismo de Darwin, senão vejamos:

(...) o racismo parecia justificado pela teoria evolucionista de Darwin e também sob este aspecto se harmonizava com a vida intelectual europeia: se o homem resultara de uma longa evolução, na qual sobreviveram os mais capazes, as várias raças estariam em estágios

diferentes de evolução e as menos capazes deveriam ser destruídas pelas mais aptas (Leite, 1976, p. 27-28).

De maneira diversa, mas sem negar a imposição colonialista sobre os subalternos, Santos (1984, p. 11) afirma que “O racismo é um sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre outros...”. De acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos (1998, p. 12), o “Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos”, enquanto, de forma complementar, pode-se entender o racismo como:

É uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial a que pertençam (Almeida, 2019, p. 25)

Entretanto, percebe-se que a situação velada de preconceito no interior da nossa sociedade resultou na criação de movimentos sociais de resistência, cujo objetivo é o de garantir a cidadania material daqueles que a sociedade e as práticas coloniais negaram e continuam negando, fato que pressionou o legislador ordinário a aprovar a Lei nº 7.716 de 05 de janeiro de 1989, tipificando condutas racistas cominadas com penas aos agressores.

Contudo, o direito só aponta caminhos legais ou trajetórias que devem ser seguidos pela coletividade nacional, mas não consegue abolir determinados comportamentos introjetados na sociedade como resultado de uma construção colonialista

histórica, o que não quer dizer que esse esforço legislativo não seja necessário.

É inegável que o processo de dominação narrado precisa ser superado, razão que leva muitos intelectuais a se debruçarem sobre o tema ao defenderem a superação gradativa do colonialismo por meio de ações decoloniais contestatórias, sejam elas de âmbito estatal ou de comportamentos que preconizem a superação de práticas sociais.

É imperativo olhar para os grupos segregados no processo histórico com a necessária noção de dívida social, nos comprometendo com mecanismos de inserção cultural, educacional, econômica e social capazes de negar os interesses e reafirmar as verdades que se esconderam sob a máscara da ideologização das raças, porque segundo Almeida (2019, p. 34) este é “um processo em que as condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas.”

Por derradeiro, sendo o Brasil produto do colonialismo e de seu processo de dominação cultural, social e racial, não surpreende o fato de que determinados grupos permanecem em condições subalternas no interior da sociedade, sendo privados dos direitos de cidadania e da igualdade material, especialmente à educação de nível superior, sobretudo, à pós-graduação, instâncias de produção cultural majoritariamente dominado por estudantes e pesquisadores brancos, enquanto pretos, pardos e indígenas foram lenta e radicalmente excluídos do processo no ensino fundamental e médio, tornando-se invisíveis. Aliás, correntemente se diz que a academia é reduto dos brancos.

A decolonialidade e educação antirracista na pós-graduação

Ao lançar luz sobre as discussões referentes à decolonialidade e educação antirracista é preciso imprimir o entendimento de Wynter (2003), quando diz que o colonialismo no âmbito do saber é reflexo de uma longa historicidade pela qual perpassa a colonialidade e seu projeto de subalternidade dos povos. Na discussão da interculturalidade das relações étnico-raciais e da educação, Quijano (2005) afirma ser a colonialidade, constitutiva da modernidade, pregando a necessidade de propor um projeto epistemológico alternativo à modernidade eurocêntrica, à colonialidade do poder, discutindo possíveis confluências entre as propostas da pedagogia decolonial e intercultural.

A colonialidade do poder para Quijano (2005), também se manifesta na imposição de uma classificação racial da população mundial, fato que desempenhou papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno, reprimindo outras formas de produção de conhecimento não-europeu, para reduzi-las à categoria de primitivas e irracionais, aliás, como asseverado no fragmento abaixo:

A colonialidade ocidental é comumente entendida como a época da mais avançada forma de civilização em comparação a outros arranjos socioculturais, políticos, e econômicos que aparecem como menos civilizados, não civilizados, selvagens ou primitivos (...) tipicamente, o Iluminismo europeu é considerado o principal e, às vezes, o único período histórico relevante para o entendimento do ideal de civilização ocidental moderna (...) (Maldonado-Torres, 2018, p. 30).

Acolonialidade do ser nega o estatuto humano aos africanos e aos povos indígenas, criando problemas em torno da liberdade do ser e da história do indivíduo subalternizado conforme Quijano (2007). Paralelo a isso, a colonialidade do poder e do saber também influenciam a geopolítica do conhecimento por impor a perspectiva europeia como a única válida, para inviabilizar outras formas de conhecimento dos subalternizados. Nessa perspectiva, a globalização é a radicalização e a universalização da modernidade europeia em todo o mundo, mesmo diante da introdução de epistemes invisibilizadas e subalternizadas do sul.

Além disso, o sistema colonial e escravista, por sua violência e dominação, considerava os africanos como destituídos de razão, alma e humanidade, tanto é verdade que a denominação “negro” nasceu prenhe do signo da inferioridade, construção acadêmica abjeta e baseada em ideologias pré-concebidas e em um sistema de classificação humano desqualificador dos dominados, originando o racismo científico ou pseudocientífico (Brasil, 2004).

Eis a importância de implementar a história da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas como uma prática cotidiana e multidisciplinar essencial para combater o racismo e promover uma compreensão precisa da formação da identidade nacional brasileira, ainda que se perceba os desafios para a implementação: decisão política, recursos financeiros, formação inicial e continuada dos professores, material didático adequado e a compreensão da importância e alcance de tais temas constitutivos da nossa identidade. A escola é lugar privilegiado para dissuadir o racismo, mas não se pode esquecer de que o racismo e suas formas correlatas se manifestam nas práticas educativas e no currículo escolar.

E ainda, é necessário estudar a história africana a partir da perspectiva do seu próprio povo, pois é preciso compreender os processos históricos e as dinâmicas de resistência que moldaram o continente, reconhecendo as contribuições dessa civilização para o mundo, particularmente nos domínios das ciências naturais e humanas, superando as perspectivas eurocêntricas carregadas de racismo e práticas discriminatórias (Brasil, 2004).

É necessário romper com as amarras do eurocentrismo e do racismo na educação segundo Bâ (2010), quando sugere que a perspectiva eurocêntrica pode limitar a nossa compreensão do mundo e perpetuar estereótipos e preconceitos prejudiciais, porque muitas vezes ignora as contribuições das civilizações não europeias para a história e o conhecimento humanos.

Valorizar a África, o estudo da história e da cultura africanas pode fornecer informações valiosas sobre o desenvolvimento humano, a resistência e a resiliência. Também pode ajudar na construção de identidades pessoais e nacionais. Por conseguinte, uma análise crítica, decolonial dos conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser, bem como da diferença colonial permitem reconhecer as diversas formas de conhecimentos e maneiras de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, servindo como pressupostos de resistência e valorização das realidades do Sul.

De modo outro, para além da violência epistêmica ou da dominação eurocêntrica imposta como uma relação de poder e dominação sobre a produção do conhecimento, determinando a produção ou replicação do saber sob uma base eurocentrada do dominador, é necessário e oportuno trazer para o currículo e às discussões, os conhecimentos pertinentes à cultura africana e

dos povos originários para afirmar as (re)existências a partir de um pertencimento do Sul.

Entretanto, mais que isso, é preciso quebrar a muralha e a lógica de que a educação de nível básico, superior e as pós-graduações sejam locais que excluem os grupos étnico-raciais que as alcançam e permanecem em reduzida quantidade e representatividade em relação ao grupo racial branco. O que se percebe, inclusive pelas publicações das pesquisas do IBGE é que quanto mais elevado é o nível de formação e de produção do conhecimento, menor ainda é representatividade dos grupos étnico-raciais, ou seja, parece que a eles basta uma educação rasa que permita a exploração de sua mão de obra, negando-lhes as conquistas e dignidade que emergem do processo de formação.

Esse discurso pode ser constado na prática, pois, mesmo sendo o Brasil um país de maioria negra – pretos e pardos formam 56% da população conforme os dados do IBGE publicado em 2022, além de considerável número de indígenas que sobreviveram ao processo de extinção, na graduação a quantidade deles cai drasticamente.

A constatação de que existe pouca diversidade na pós-graduação brasileira foi acentuada pela recente revogação da Portaria Normativa MEC nº 13/2016 (Brasil, 2016) pela Portaria nº 545/2020, porque aquela portaria regulamentava e dispunha sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dava outras providências, o que indicava que os programas de pós-graduação nas instituições públicas fossem mais receptivos à diversidade. Portanto, a referida revogação da portaria, menos de meia década após sua publicação, representa um retrocesso nas ações afirmativas e cria obstáculos ao ingresso de pretos,

pardos, indígenas e de pessoas com deficiências nos programas de pós-graduação (Brasil, 2020).

Daí a necessidade da política de ação afirmativa voltada ao acesso no ensino superior e ensino técnico nas instituições federais de ensino, a exemplo da Lei nº 12.711/2012, conhecida como a lei de cotas, atualmente sendo reformulada em meio à oposição de políticos que acreditam na suposta meritocracia como o único caminho para produzir justiça social, e na interferência mínima do Estado nas relações sociais a fim de não contrariar as ditas leis naturais de mercado.

Por fim, é importante demonstrar que é preciso praticar uma educação antirracista no sentido decolonial de incluir conteúdos próprios e reveladores das influências e matrizes culturais negras e indígenas, mas, principalmente, de garantir o acesso desse grupo subalternizado a todos os níveis de educação, porque isso seria revelador do princípio da igualdade formal entre todos os brasileiros, confirmando a tese constitucional de que todos são iguais perante a lei, sem qualquer distinção.

Considerações finais

A imersão decolonial sobre a realidade brasileira permite expor traços produzidos pela colonialidade, imposições que amarraram, subalternizaram e construíram comportamentos às vezes repetidos de forma ingênua pelos oprimidos, mas que, na verdade, só refletem a colonialidade do poder, do ser e do saber como produto da construção histórica, linguística e ideológica intencionalmente ditada pelos colonizadores e que se perpetua no interior da sociedade brasileira para justificar a preponderância econômica, social e educacional da minoria em detrimento de

uma grande massa de oprimidos, os quais, muitas vezes, aceitam de forma passiva a realidade e a posição de inferioridade que lhes foi imposta por centenas de anos.

Colocada nessa perspectiva, a experiência ou domínio colonial gerou marcas visíveis e outras sutis de relacionamento social produzidas durante o processo exploratório, especialmente sobre os pretos, pardos e a população originária, aqueles destinatários de toda a truculência intencional do colonizador, porque sobre eles era necessário determinar um comportamento subalterno e passivo por meio de uma complexa matriz ideológica eurocentrada.

Portanto, é a partir da compreensão desse processo de violências coloniais direcionadas aos pretos, pardos e indígenas, que esse estudo constata a necessidade de desenvolver práticas decoloniais em âmbito social e das políticas de Estado que se insurjam contra a ideologia da colonialidade do poder, do ser e do saber para referendar a construção da identidade a partir dos valores, cultura e necessidades do sul, sobretudo no que diz respeito à educação e formação e qualificação em nível de pós-graduação, lugares que têm se mostrado para os subalternizados, de difícil acesso.

Por conseguinte, é preciso desenvolver uma educação antirracista no sentido de reconhecer conteúdos afeitos à ancestralidade cultural, linguística e religiosa dos negros e povos originários em direção à construção de uma identidade autêntica. Essa é, na verdade, a prática ou incitação do pensamento de fronteira, ou seja, uma formulação ou resposta epistêmica dos dominados, espoliados ou subalternizados à visão colonial que migrou do colonizador europeu e se constituiu como base ideológica da elite intelectual, social e cultural de uma minoria que

impõe seus padrões e seus interesses em detrimento da maioria. Contudo, é preciso desenvolver também políticas que permitam tornar o ambiente da pós-graduação acessível e frequentável para aqueles que a realidade e a sociedade colocaram em condição de subalternidade.

Talvez essa seja a maior contribuição desse estudo: incitar o repensar da situação ou herança nefasta colonial e suas bases epistemológicas, buscando reconhecer as assimetrias coloniais e indicar perspectivas para a superação do racismo estrutural na pós-graduação a partir do pensamento decolonial, que é crítico e problematizador das desigualdades sociais e raciais.

Referências

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

BÂ, Amadou Ampaté. Tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2 ed. Revisada. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

BARBOSA, Rui. **Oração aos moços**. (Edição popular anotada por Adriano da Gama Kury, 5ª edição. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 545, de 16 de junho de 2020**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Programa Nacional dos Direitos Humanos. Gênero e raça: todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática**. Brasília: MTb-a/Assessoria Internacional, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

D'SALETE, Marcelo. **Angola Janga: uma história de Palmares**. São Paulo: Veneta, 2017.

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

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. — **História geral da civilização brasileira. II. O Brasil monárquico**, volume V: Do Império à República, reações e transações. 7. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

LEITE, D. M. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. 3. ed. Pioneira: São Paulo, 1976.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “**Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**”, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOQUEL, Ramon (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **El pensamiento filosófico del “giro descolonizador”**. En E. Dussel, E. Mendieta y C. Bohórquez (Edits.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” 1300-2000* (pp. 683-697). México: Siglo XXI, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramon (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 30-53.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MILES, R. **Racism after ‘race relations’**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org>>

org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 31 out. 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina**. LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTRO- GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Abril cultural (Brasiliense), 1984, p. 11 – Coleção primeiros passos.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 34.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006.

WYNTER, Sylvia. *Unsettling the coloniality of being/ power/truth/freedom: towards the Human, after Man, its overrepresentation - an argument*. **CR: The New Centennial Review**, Michigan State University, v. 3, n. 3, p. 257-337, 2003. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/41949874>. Acesso em: 15 out. 2023.

AÇÕES AFIRMATIVAS, ENFRENTAMENTO AO RACISMO E A DESIGUALDADE SOCIAL: A ALTERIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO
AFFIRMATIVE ACTIONS, CONFRONTING RACISM AND SOCIAL INEQUITY: ALTERITY IN POSTGRADUATION

Ivan Deus Ribas¹
Geison Jader Mello²

1 Ivan Deus Ribas. Professor graduado em Direito e mestrando pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. E-mail: professorivanribas@gmail.com.

2 Geison Jader de Mello. Professor doutor da área de Física no IFMT. Atua nos níveis do Ensino Médio Integrado, Técnico Subsequente, Ensino Superior e Pós-Graduação. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Mestrado Acadêmico (PPGEEn IFMT) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Mestrado Profissional (ProfEPT IFMT). E-mail: geison.mello@ifmt.edu.br

Resumo: O presente artigo objetiva analisar o processo de implementação das Ações Afirmativas para enfrentamento do racismo e a desigualdade social por meio dos programas de Pós-Graduação do Instituto Federal de Mato Grosso – Campos Octayde Jorge da Silva. Os aspectos históricos, o âmbito legal e a implementação via editais, bem como a adesão e admissão dos aprovados por meio do sistema de cotas, demonstram a implementação destas ações afirmativas. A análise desses processos permite a compreensão e viabilidades dessas políticas, além de produzir uma forma racional de enxergar o homem e sua sociedade, seu legado e o ideal de justiça. Nesse sentido ainda, são analisados princípios prestigiados ao longo do tempo na defesa dos direitos humanos. Metodologicamente, é realizado um estudo bibliográfico em que se analisa todos os editais da Pós-Graduação em Ensino PPGEn – Mestrado Acadêmico, desde sua primeira Turma em 2016/2, até o edital para a Turma 2024. Os resultados desta análise permitem inferir que houve o atendimento ao comando legal e seus efeitos, inclusive com olhar para os remanescentes quilombolas regionais.

Palavra-chave: Política Afirmativa. Igualdade. Inclusão Social.

Abstract: This article aims to reflect on the process of implementation of the Affirmative Actions for dealing with racism and social inequality through the Postgraduate Programs of the Federal Institute of Mato Grosso – Campos Octayde. In historical aspects, the legal scope and implementation via edicts, as well as the accession and admission of the approved through the system of quotas. Such a policy is a way of rationally understanding man and his society, his legacy and the ideal of justice and isonomy. Prominent principles in defence of human rights are analysed over time. Methodologically, a bibliographic study is carried out in which all the publications of the Post-Graduation of the Campus Ocatyde of IFMT are analyzed, from its opening in 2016/2, until 2023/3.

Keywords: Affirmative policy. Equality. Social inclusion.

Introdução

As políticas afirmativas figuram como um dos mais importantes instrumentos do Estado brasileiro para mitigação das desigualdades sociais, historicamente materializadas desde

o processo de colonização pelo império, e que nos legaram padrões diferidos de comportamento, de segregação e discriminação para grupos, principalmente, minoritários (Almeida, 2019).

Nos últimos anos, o Brasil tem assistido a uma mudança de paradigma na sua abordagem à educação, particularmente no que diz respeito às políticas de ação afirmativa. À medida que a nação lida com desigualdades históricas enraizadas em seu complexo tecido social, o cenário político tornou-se um campo de batalha para a formação de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo.

A ação afirmativa na educação brasileira é uma resposta a disparidades profundamente arraigadas que historicamente marginalizaram certas comunidades. Com base no reconhecimento de que fatores socioeconômicos, preconceitos raciais e injustiças históricas continuam a afetar as oportunidades educacionais, os formuladores de políticas têm defendido a ação afirmativa como um meio de nivelar o campo de atuação como observado na legislação brasileira (Constituição, 1988).

De um ponto de vista político, o debate sobre a ação afirmativa tem sido simultaneamente apaixonado e dividido. Os defensores argumentam que estas políticas são cruciais para dismantelar as barreiras sistêmicas que impedem o acesso de grupos marginalizados a um ensino de qualidade. Eles enfatizam a necessidade de medidas específicas para lidar com as desvantagens históricas enfrentadas por afro-brasileiros, comunidades indígenas e outros grupos sub-representados.

Por outro lado, os críticos afirmam que a ação afirmativa pode ser uma questão controversa, com preocupações que vão desde acusações de discriminação inversa a dúvidas sobre a

eficácia de tais políticas. Os opositores políticos argumentam que as admissões baseadas no mérito devem ter precedência, afirmando que a ação afirmativa pode comprometer a qualidade do ensino ao dar prioridade à diversidade em detrimento do desempenho acadêmico.

No entanto, em meio ao discurso político, é importante reconhecer o impacto tangível das ações afirmativas na educação brasileira. Os defensores apontam histórias de sucesso de indivíduos que, com essas políticas, obtiveram acesso a oportunidades educacionais que antes lhes eram negadas. O objetivo não é apenas a diversidade por si só, mas a criação de um ambiente educacional mais representativo e justo. (Moehlecke, 2002)

É certo, portanto, que o presente trabalho de pesquisa assume elevada envergadura, capaz de relacionar a efetividade destas políticas dentro dos espaços de formação de saberes e, em especial, do Programa de Pós-Graduação. Nesse contexto a trajetória da ação afirmativa no Brasil encontrar um equilíbrio entre a resolução de injustiças históricas e a garantia de oportunidades iguais para todos.

Desta maneira o presente artigo objetiva analisar o processo de implementação das Ações Afirmativas para enfrentamento do racismo e a desigualdade social por meio dos programas de Pós-Graduação do Instituto Federal de Mato Grosso – Campos Octayde Jorge da Silva.

Os aspectos históricos das políticas afirmativas no Brasil

A história do Brasil é uma tapeçaria tecida com fios de diversidade, mas marcada pelo legado duradouro da desigualdade. Desde a era colonial até o presente, a nação tem-se debatido com disparidades sociais profundamente enraizadas, particularmente no que diz respeito à raça e ao desenho socioeconômico. A evolução das políticas de ação afirmativa reflete um esforço concentrado para resolver injustiças e criar uma sociedade mais inclusiva (Farinon, 2014).

Como dito, as raízes da desigualdade no Brasil são antigas e remontam o período colonial, quando a escravatura lançou uma longa sombra sobre a nação. A abolição da escravatura em 1888 não apagou as disparidades sociais e econômicas constituídas há séculos. Após a abolição, os afro-brasileiros enfrentaram desafios que até hoje persistem, seja no acesso à educação, ao emprego e a outras oportunidades.

Entretanto, foi a partir do final do século XX que se testemunhou um movimento crescente pela necessidade de intervenções específicas para modificar/quebrar o ciclo da desigualdade. O conceito de ação afirmativa ganhou força como um meio de lidar com as desvantagens históricas enfrentadas por afro-brasileiros, populações indígenas e outros grupos marginalizados. Nos anos 2000, foram introduzidas também políticas de ação afirmativa nas instituições de ensino superior para garantir uma distribuição mais equitativa das oportunidades.

O cenário político tornou-se um campo de batalha para

debates sobre os méritos e as desvantagens das ações afirmativas. Os apoiantes defendiam que estas políticas eram essenciais para eliminar as barreiras sistêmicas e promover a diversidade nas instituições de ensino. Os críticos, no entanto, manifestaram a sua preocupação com a discriminação inversa e com o potencial comprometimento dos padrões acadêmicos.

Apesar dos debates, as políticas de ação afirmativa marcaram uma mudança significativa na abordagem do Brasil à justiça social. As quotas implementadas nas universidades visavam reservar uma percentagem de lugares para estudantes de escolas públicas e de origens raciais específicas. Ao longo dos anos, isso levou a uma maior representação de grupos historicamente marginalizados no ensino superior.

Igualmente, nos últimos tempos, as discussões sobre ações afirmativas estenderam-se para além da educação, abrangendo outras esferas, incluindo o mercado de trabalho para abordar não só as disparidades raciais, mas também as desigualdades econômicas, reconhecendo a interseccionalidade do privilégio e da desvantagem.

As leis que deram origem as políticas afirmativas

A jornada do Brasil no sentido de promover a justiça social e a inclusão tem sido marcada pela implementação de políticas legislativas de ação afirmativa, alicerçadas em normas fundamentais e que procuram resolver desigualdades históricas inadiáveis. Os fundamentos legais refletem o compromisso de criar uma sociedade mais equitativa, particularmente nos domínios da educação e do emprego.

Um dos momentos cruciais para o estabelecimento da

ação afirmativa no Brasil foi a aprovação da Lei nº 12.711/2012, denominada Lei de Cotas. Essa lei determinou que as universidades federais e as escolas técnicas federais de ensino médio reservassem uma porcentagem de suas vagas de admissão para estudantes que tivessem frequentado escolas públicas. Além disso, essas vagas reservadas foram alocadas com base na composição racial de cada estado, garantindo representação proporcional para afro-brasileiros, indígenas e pessoas com deficiência.

A Lei de Cotas representou um divisor de águas, sinalizando uma abordagem proativa para resolver as disparidades históricas no acesso ao ensino superior. A lei tinha como objetivo diversificar os corpos discentes, proporcionando oportunidades a indivíduos que historicamente tinham enfrentado barreiras no acesso a um ensino de qualidade.

A partir desta base preliminar, foram introduzidas outras leis e medidas adicionais para alargar os princípios da ação afirmativa para outras esferas. Em 2014, o governo promulgou uma lei que exige que pelo menos 20% dos cargos na administração pública sejam ocupados por afro-brasileiros, procurando resolver a sub-representação em cargos governamentais e promover a diversidade no setor público (Lei nº 12.990/2014).

Na iniciativa privada, a ação afirmativa ganhou mais terreno com a introdução de leis que incentivavam as empresas a implementar iniciativas de diversidade e inclusão. Embora sem o estabelecimento de quotas, servindo apenas como incentivo para que empresas privadas passassem a adotar práticas de promoção à igualdade de oportunidades para indivíduos de origens diversas (Lei nº 12.888/2010).

O cenário legal continua em evolução e refletindo os esforços diuturnos de diversos setores da sociedade, tudo para refinar e expandir as políticas de ação afirmativa no Brasil. Tal fato, por exemplo, resultou no sancionamento sem veto do presidente da república da Lei n. 14.723 de 13 de novembro de 2023, que alterou a Lei 12.711/2012, firmando novos compromissos, ampliando o sistema de cotas para indígenas e quilombolas, além dos pretos, pardos e as pessoas com deficiência.

O Brasil, portanto, navega no complexo terreno da transformação social, suas estruturas legais e que apoiam a ação afirmativa, a fim de servir de pedras angulares para a construção de uma sociedade inclusiva.

A educação como meio de efetivação das políticas afirmativas

A implementação de políticas de ação afirmativa representa um passo fundamental na abordagem das desigualdades, com a educação a emergir como um campo de batalha primordial para a transformação social. Este discurso aprofunda o papel multifacetado da educação como elemento basilar para a eficácia das políticas de ação afirmativa na promoção de uma sociedade mais inclusiva.

Nessa esteira, para compreender o significado da educação no contexto da ação afirmativa, é preciso reconhecer primeiro as disparidades profundamente enraizadas que têm permeado nossa sociedade. A ação afirmativa, como resposta a estas disparidades, reconhece a educação como um instrumento de capacitação e um mecanismo de superação destes abismos sociais de desigualdade sistêmica.

Nesse sentido o acesso e a representação do sistema

educacional, na sua essência, é uma medida que procura dismantelar as barreiras à formação de qualidade, enfrentadas pelas comunidades historicamente marginalizadas. Assim, ao se introduzir quotas e políticas de admissão preferenciais as instituições de ensino tornam-se veículos para quebrar o ciclo de desvantagem. O impacto tangível é evidente no aumento da representação dos grupos desfavorecidos nas salas de aula.

Porém, o debate vai para além do mero acesso. A qualidade do ensino desempenha um papel crucial na determinação da eficácia da ação afirmativa. Os defensores argumentam que a promoção de um ambiente de aprendizagem diversificada enriquece a experiência educativa de todos, quebrando estereótipos e preparando os estudantes para um mundo globalizado. Os críticos, por sua vez, questionam se a ação afirmativa pode comprometer os padrões acadêmicos.

Entretanto, é inquestionável o potencial transformador da educação nos indivíduos, de sua força catalisadora para a mudança social. A ação afirmativa, quando integrada nos sistemas educativos, torna-se um instrumento valioso, desafiando preconceitos enraizados e promovendo uma cultura de inclusão. Ao expor os indivíduos a perspectivas diversas, a educação torna-se um meio de transformação revolucionário.

Apesar do seu potencial transformador, persistem desafios. São essenciais recursos adequados, formação do corpo docente e apoio contínuo para garantir que a ação afirmativa conduza a resultados significativos. Além disso, o discurso deve estender-se para além das admissões para abordar questões de retenção, taxas de graduação e oportunidades de pós-educação para esses grupos.

Em conclusão, a educação está na linha de frente do debate sobre a ação afirmativa, servindo como veículo através do qual as injustiças históricas podem ser retificadas. A eficácia destas políticas depende não só da expansão do acesso, mas também da criação de um ambiente educativo que promova a compreensão, a tolerância e a colaboração. À medida que as sociedades se debatem com as complexidades da diversidade, a educação continua a ser a base para a realização do verdadeiro potencial da ação afirmativa.

As ações afirmativas como garantias fundamentais

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é composta por inúmeros princípios e valores axiológicos, expresso e implícitos, e que, necessariamente, devem estar presentes em toda e qualquer lei, norma e decreto que figure em nosso país hierarquicamente abaixo de nossa Lei Maior, a Constituição Federal.

Muitos são os princípios que servem como pontes para facilitar o estudo e a análise de certos fundamentos estanques do direito. Prestam-se, em outras palavras, para balizar o procedimento do legislador, do magistrado e do operador do direito.

Os princípios podem ser utilizados em várias ciências, como a matemática, geometria, a física, na biologia etc., e traz consigo a noção de início de alguma coisa. Em outras palavras, princípio é também o valor fundamental de uma questão jurídica. É um ponto indiscutível e aceito pela sociedade. Trata-se de uma verdade incontestável para o momento histórico.

O princípio, além disso, pode ser modificado com o evolver

dos tempos. Nada é absoluto. A verdade também não é absoluta. Ela deve ser analisada do ponto de vista de cada momento histórico.

A cerca do apontado, vejamos a seguir o ensinamento do eminente doutrinador Henrique Luis Lorenzetti, ao conceituar princípio como “uma regra geral e abstrata que se obtém indubitavelmente, extraindo o essencial de normas particulares, ou como uma regra geral preexistente” (Lorenzetti, 2022)

Em outras palavras, princípios:

São normas que exigem a realização de algo, da melhor forma possível, de acordo com as possibilidades fáticas e jurídicas. Os princípios não proíbem, permitem ou exigem algo em termos de tudo ou nada; impõem a otimização de um direito ou de um bem jurídico, tendo em conta a reserva di possível, fática ou jurídica. (Lorenzetti, 2022)

Ou seja, princípio é a base, o alicerce, o início de alguma coisa. É a regra fundamental de uma ciência. Há quem entenda que o princípio é fonte normativa, mas nem todas tem força normativa. Esta é extraída dos princípios oriundos da Constituição ou de leis infraconstitucionais. No entanto, não é fácil identificar, entre os inúmeros princípios, aquele que tem força normativa.

A força normativa dos princípios ter por fundamento o art. 4º da Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro – LINDB - (Lei 12.376, 2010). Assim, na omissão da lei, o juiz decidirá com base nos princípios gerais do direito. Resta saber quais são esses princípios gerais do direito. Identificá-los na esfera privada (direito privado) é mais fácil que na esfera pública (direito público).

Por seu turno, os princípios não podem ser aplicados

diretamente ao caso em espécie como uma regra jurídica. Deve-se estabelecer uma relação com as normas constitucionais e infraconstitucionais. É por meio dos princípios que se estabelecerá o seu conteúdo valorativo.

Este conteúdo é estabelecido mediante um juízo de ponderação com outros princípios. Ponderar é estabelecer comparações, estabelecer o peso de cada um e aplicar o maior no caso concreto.

Nesse sentido, a aplicação da ação afirmativa na educação está profundamente enraizada em princípios e normas constitucionais que procuram corrigir injustiças históricas e promover a igualdade.

Este discurso explora os fundamentos constitucionais que sustentam as políticas de ação afirmativa, salientando a forma como estes princípios fornecem um quadro jurídico para a promoção da educação inclusiva.

Não por menos, uma vez previstos em nossa Constituição, assumem posição de destaque, figurando como Garantias Constitucionais, onde o Estado deverá promover todos os esforços para sua efetivação e/ou defesa.

Assim, a base para a ação afirmativa na educação pode ser encontrada nas próprias garantias fundamentais, de igualdade e não-discriminação. Da mesma forma, é o que encontramos em diversas outras constituições de diferentes países, e que, assim como o Brasil, enfatizam o direito à liberdade, à vida, à moradia, independentemente de raça, etnia, credo ou origem socioeconômica. As políticas de ação afirmativa alinham-se com estes princípios, abordando ativamente as desvantagens sistêmicas enfrentadas por grupos historicamente marginalizados.

A justiça social e a dignidade humana, articulada em nossa Constituição de 1988, propõe objetivos ainda mais amplos para proteção da dignidade humana. A ação afirmativa na educação alinha-se com estas aspirações constitucionais ao procurar eliminar as disparidades que minam o exercício da dignidade dos indivíduos com base na sua origem racial ou socioeconômica. A ação afirmativa posiciona a educação como um meio para capacitar os indivíduos e elevar comunidades inteiras.

O direito à educação, igualmente esculpido em nossa Constituição, reforça seu entendimento como direito e dever universalmente consagrado aos indivíduos, na magnitude de expressão de direito humano fundamental.

As políticas de ação afirmativa reforçam este direito, eliminando as barreiras que impedem determinados grupos de usufruir plenamente das oportunidades de educação. Elas asseguram que as comunidades historicamente marginalizadas tenham igual acesso a uma educação de qualidade, promovendo assim a realização do direito à educação para todos.

Doutra feita, as disposições constitucionais também reconhecem frequentemente a temporalidade das medidas de ação afirmativa. Estas são concebidas como intervenções temporárias destinadas a resolver desigualdades históricas específicas. As políticas de ação afirmativa no domínio da educação, baseadas em princípios constitucionais, visam criar condições mais equitativas, acabando por tornar essas intervenções desnecessárias à medida que a sociedade progride no sentido de uma maior igualdade.

As constituições também sublinham a necessidade de equilibrar direitos e interesses concorrentes. A ação afirmativa navega neste delicado equilíbrio, promovendo os direitos de grupos

historicamente desfavorecidos sem infringir indevidamente os direitos de outros. Procura uma coexistência harmoniosa em que a diversidade é celebrada, contribuindo para uma paisagem educativa mais inclusiva.

Portanto, a ação afirmativa na educação não é um desvio dos princípios constitucionais, mas sim uma manifestação de um compromisso com a justiça, a igualdade e a dignidade humana. Ao alinharem-se com estas garantias constitucionais, as políticas de ação afirmativa fornecem um quadro jurídico para a criação de sistemas educativos que reflitam a pluralidade de nossa sociedade.

Os Institutos Federais e as ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*

A inserção das medidas de ação afirmativa na educação no âmbito das pós-graduações demonstra a coesão e abrangência destas políticas para superação das estruturas sedimentadas de desigualdade para outro limiar, constituído de novos paradigmas alicerçados em iguais oportunidades à todos os indivíduos.

Os Institutos Federais detêm historicamente um papel de relevo na qualificação técnica, *lato sensu* e em nível *stricto sensu*, de expressiva parcela da sociedade brasileira. Criado por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, atualmente é composto por 38 unidades, sendo 02 (dois) Centros Federais de Educação Tecnologia (CEFET), 01 (uma) a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e mais 22 (vinte e dois) escolas técnicas vinculadas às universidades federais, além do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Presente, portanto, em todo o país e com atendimento permanente para mais de 819.650

alunos e alunas matriculados, segundo dados do MEC (2019), em diferentes cursos e fase da formação.

No contexto da região Centro Oeste, o Estado de Mato Grosso figura como um dos mais expoentes núcleos de formação tecnológica e científica do país, remontando uma história de mais cem anos, iniciada em 1909, com a fundação de sua primeira “Escola de Aprendizizes Artífices” até historicamente se compor como Instituto Federal de Mato Grosso *campus* Cel. Octayde Jorge da Silva.

Após da edição da referida lei federal regulamentadora e decorridos mais de 15 anos de vigência, hoje em dia é composto por 14 campi em funcionamento (Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, Cuiabá – Bela Vista, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Vicente, Sorriso e Várzea Grande). Possui ainda cinco campi avançados, nos municípios de Diamantino, Lucas do Rio verde, Tangará da Serra, Sinop e Guarantã do Norte), e atendimento de aproximadamente 25 mil alunos, nos mais de 100 cursos.

No tocante ao processo de implementação das ações afirmativas, as mesmas foram providencias dentro do proposto pelo Ministério da Educação através da Portaria Normativa 013/2016 (MEC, 2016) e que, com base na presente pesquisa, realizada juntos aos documentos dos programas de formação *stricto sensu*, identificamos que sua implementação se procedeu concomitantemente à abertura dos editais públicos para ingresso nos programas de Mestrado do PPGEn (Programa de Pós-Graduação em Ensino – IFMT) do campus de Cuiabá.

Considerando que todo problema de pesquisa, no

contexto da investigação, uma escolha metodológica, buscamos na literatura específica aquela que melhor nos representaria e, pela tradição das pesquisas em Ciência Humanas elegemos a pesquisa qualitativa. Creswell (2014) nos fornece uma primeira definição: “A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (p. 49 e 50 – grifos do autor).

A pesquisa qualitativa não está moldada na mensuração, a exemplo de muitos casos das ciências naturais, e quando a adotamos não estamos interessados em padronizar uma situação, muito menos garantir a representatividade por amostragem aleatória dos participantes (FLICK, 2013). O foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, neste caso do ensino de ciência ambiental no currículo das faculdades de direito, com impacto direto na compreensão do ambiente natural e em relação ao contexto das leis e normas atuais (SAMPIERI, 2013).

Nesse sentido, buscar compreender fenômenos inerentes à vida, realizar aprofundamento em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, na forma como percebem a realidade (SAMPIERI, 2013), configura enfoque com postura metodológica ancorada na pesquisa qualitativa.

A coleta de dados, como dito, se dará por meio de pesquisa documental junto ao *Campus* Cel. Octayde Jorge da Silva no Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEn. São reunidos todos os editais de convocação para o processo seletivo para ingresso no mestrado em ensino, além da revisão literária, a fim

de produzir dados sobre os resultados alcançados.

Assim, para referida análise, existem 08 editais publicados ao longo dos últimos anos, publicados entre os anos de 2016 (Turma 2016) e 2023 (Turma 2024), com o número total de 143 vagas, sendo 125 para ampla concorrência e 18 para ações afirmativas previstas dentro da Portaria Normativa n. 13 de 11 de maio de 2016, com alcance para pessoas pretas, pardas, quilombolas, indígenas e portadoras de deficiência. Sendo assim, podemos observar no Quadro 01:

Quadro 01: Descrição dos editais publicados pelo PPGEn de entre os anos de 2016 (Turma 2016) e 2023 (Turma 2024) quanto às vagas de ações afirmativas.

Primeiro documento – PPGEn - Edital 2016 - 058/2016 - lançamento em 20.06.2016

Sem emprego de ações afirmativas.
Oferta de 10 vagas para ampla concorrência.
Início das aulas: 26.08.2016.

Segundo documento – PPGEn - Edital 094/2016 – lançamento em 15.09.2016

Portaria Normativa n. 13, de 11/05/2016 – Ações Afirmativas
Das 10 vagas ofertadas, sendo 01 (uma) vaga destinada a pessoas pretas, pardas, quilombolas e indígenas.
Início das aulas: março de 2017.

Terceiro documento – PPGEn - Edital 096/2017 – lançamento em 03.10.2017

Portaria Normativa n. 13, de 11/05/2016 – Ações Afirmativas
Das 10 vagas ofertadas, sendo 01 (uma) vaga destinada a pessoas pretas, pardas, quilombolas e indígenas.
Início das aulas: março de 2018.

Quarto documento - PPGEn - Edital 106/2018 – lançamento em 18.12.2018

Portaria Normativa n. 13, de 11/05/2016 – Ações Afirmativas
Das 23 vagas ofertadas, distribuídas em 3 linhas de pesquisa, foram destinadas 03 (três) vagas para pessoas pretas, pardas, quilombolas e indígenas.

Início das aulas: março de 2019.

Quinto documento - PPGEn

Edital 98/2019 – lançamento em **27.09.2019**

Portaria Normativa n. 13, de 11/05/2016 – Ações Afirmativas
Das 20 vagas ofertadas, distribuídas em 3 linhas de pesquisa, foram destinadas 03 (três) vagas para pessoas pretas, pardas e indígenas)

Início das aulas: 20/03/2020.

Sexto documento - PPGEn

Edital 107/2021 – lançamento em **18/10/2021**

Portaria Normativa n. 13, de 11/05/2016 – Ações Afirmativas
Das 23 vagas ofertadas, divididas em 3 linhas de pesquisa, foram disponibilizadas 03 (três) vagas para pessoas pretas, pardas, quilombolas e indígenas.

Início das aulas: março de 2022.

Sétimo documento - PPGEn

Edital 100/2022 – lançamento em **09/09/2022**

Portaria Normativa n. 13, de 11/05/2016 – Ações Afirmativas
Das 23 vagas ofertadas, divididas em 3 linhas de pesquisa, foram disponibilizadas 03 (três) vagas para pessoas pretas, pardas, quilombolas e indígenas.

Início das aulas: março de 2023.

Oitavo documento - PPGEn

Edital 171/2023 – lançamento em **30/08/2023**

Portaria Normativa n. 13, de 11/05/2016 – Ações Afirmativas
Das 24 vagas abertas, divididas em 3 linhas de pesquisa, foram dispo-

nibilizadas 04 (quatro) vagas para pessoas pretas, pardas, quilombolas e indígenas.

Início das aulas: março de 2024.

Concurso: em andamento.

Dessa forma, também podemos perceber que paulatinamente foram sendo disponibilizadas mais vagas, conforme novos editais foram sendo publicados e que atenderam com precisão ao previsto pela Portaria Normativa n. 13 de 11 de maio de 2016, que assim delimitou a implementação das ações afirmativas na educação, nível mestrado:

Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.

Vale acrescentar ainda, que no primeiro edital publicado – Edital 058/2016 –, lançado em 20.06.2016, embora subsequente a referida portaria do MEC, é anterior ao prazo determinado pela própria instrução normativa, de 90 dias, a contar de sua publicação, para as devidas implementações.

Outrossim, como bem destacado acima, a política afirmativa somente previu as seguintes pessoas: negros, pardos, indígenas e portadores de deficiência. Entretanto, em praticamente todos os editais, exceto o Edital 098/2018, publicado em 27/09/2020, o IFMT –PPGEn –, sempre incluiu

dentre os destinatários das ações afirmativas, além daquelas já enumeradas pela lei, os descendentes de quilombolas, em verdadeiro protagonismo, visto que somente agora em 2023, foi sancionada a referida implementação por meio da Lei 14.723/23.

Considerações Finais

O presente artigo buscou analisar o processo de implementação das ações afirmativas pelo programa de pós-graduação do Instituto Federal de Mato Grosso – PPGEn –, Campos Cel. Octayde Jorge da Silva.

O enfrentamento ao racismo e a desigualdade social sem dúvida são temas de relevância e que merecem o estabelecimento de políticas afirmativas em todas as ações do Estado.

Tais iniciativas reparatórias colocadas em movimento nos fornecem dados para compreender melhor os processos consolidados ao longo do tempo e a adequação dos mecanismos utilizados para superação dos problemas sociais, como o preconceito, a discriminação e o racismo.

As políticas afirmativas, em síntese, figuram como uma das mais importantes medidas compensatórias do Brasil para redução das mazelas historicamente sedimentadas, desde o período de colonização escravista.

Não por menos, a partir do final do século XX se iniciou um movimento crescente pela necessidade de intervenções específicas para corrigir o ciclo de desigualdade, em especial, suportada por afro-brasileiros, populações indígenas e outros grupos minoritários e marginalizados.

O emprego dessas ações afirmativas por meio da educação permite abordar conceitual e didaticamente problemas que

afetam comunidades historicamente marginalizadas. Visando criar condições mais equitativas.

O Ministério da Educação ao editar a Portaria Normativa 013/2016 colocou em movimento o direito dos brasileiros e que, com base na presente pesquisa, foi efetivada junto aos documentos do Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino – Mestrado Acadêmico - PPGEn IFMT do *campus* Cuiabá.

Agradecimentos:

Os autores agradecem ao Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a partir do seu Edital nº 37/2022 - Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) Alteridade na Pós-Graduação assim com à Dra. Maria Auxiliadora de Almeida Arruda pelo apoio da bolsa para os estudos centrados na avaliação e no fortalecimento da alteridade no Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Referências

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BARROSO, Luís Roberto. O direito constitucional e a efetividade das normas. 5.ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

BARROSO, Luís Roberto; BARCELLOS, Ana Paula. *O começo da história. A nova interpretação constitucional e o papel dos princípios no direito brasileiro. Emerj. Escola da Magistratura do Rio de Janeiro. Revista Emerj, v. 6, n. 23, pg. 25-65, 2003.*

CRESWELL, J.W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora LTDA; 2014.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. Curso de direito ambiental brasileiro. 14. Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

FLICK, U. Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes e Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

LORENZETTI, Ricardo Luis; Lorenzetti, Pablo. Direito Ambiental. 1ª edição. Editora Fórum, 2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. Metodologia de Pesquisa. 5. Ed. Porto Alegre, AMGH, 2013.

SILVA, José Afonso da. Direito ambiental Constitucional. São Paulo: Malheiros, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino. Edital 058/2016, 094/2016, 096/2017, 106/2018, 098/2019, 107/2021, 100/2022 e 171/2023. Dispõem sobre a convocação para ingresso no processo seletivo de mestrado. Cuiabá: Coordenação PPGEn. Disponível em: <https://processoseletivo.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/editais-pelo-respectivo-ano/> **Ética, justiça e educação sob enfoque da alteridade**. FARINON, Maurício João. Repositório Scielo Brasil. Ano, 2014. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144687>

Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. MOEHLECKE, Sabrina. Repositório Scielo Brasil. Ano, 2002. Universidade de São Paulo. Disponível em: https://redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/fcc_artigo_2002_SMoehlecke.pdf

_____. Legislação brasileira – Decreto-Lei 4.657/1942. Atualizada pela Lei nº 12.376 de 30 de dezembro de 2010. Planalto Federal, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12376.htm#art2

_____. Legislação brasileira – Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. Planalto Federal, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm

_____. Legislação brasileira – Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Planalto Federal, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

_____ Legislação brasileira – Lei nº 12.990 de 09 de junho de 2014. Planalto Federal, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm

_____ Legislação brasileira – Lei nº 14.723 de 13 de novembro de 2023. Planalto Federal, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/LLei/L14723.htm

**AÇÕES AFIRMA-
TIVAS NOS PRO-
GRAMAS DE PÓS-
-GRADUAÇÃO
STRICTO SEN-
SU DO INSTITU-
TO FEDERAL DE
MATO GROSSO**
*AFFIRMATIVE AC-
TIONS IN STRICT
SENSU POSTGRA-
DUATE PROGRAMS
AT THE FEDERAL
INSTITUTE OF
MATO GROSSO*

Fábio Alexandre Leal dos Santos¹

¹ Pós-doutorando – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Cuiabá-MT. Brasil. alexandre1607@gmail.com.

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar a política de ação afirmativa adotada por programas de pós-graduação stricto sensu do Instituto Federal de Mato Grosso, IFMT, no período de 2017 – 2022, identificando as modalidades, critérios e grupos sociais contemplados². Uma análise documental foi realizada, sendo incluídos no presente estudo os apenas os editais publicados no período de 2017-2023, pois assim estariam em consonância com a Portaria Normativa 13/2016 do Ministério da Educação (MEC) instituída em 11 de maio de 2016. Essa portaria dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação e estabelece diretrizes para a promoção da inclusão de grupos historicamente excluídos nesse nível de ensino. A modalidade de ação afirmativa implementada pelos programas é a reserva de vagas, os critérios são étnico-racial e pessoas com deficiência e os grupos sociais contemplados são pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Este estudo integra o projeto aprovado e financiado pela Capes – PDPG- Alteridade na Pós-Graduação, intitulado: A política de ação afirmativa em Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes.

Palavras-chave: Alteridade. Pós-graduação. Instituto Federal de Mato Grosso. IFMT

Abstract: The objective of this study is to analyze the affirmative action policy adopted by stricto sensu postgraduate programs at the Federal Institute of Mato Grosso, IFMT, in the period 2017 – 2022, identifying the modalities, criteria, and social groups covered. A documentary analysis was carried out, and only the notices published in the period 2017–2023 were included in the present study, as they would be in line with Normative Ordinance 13/2016 of the Ministry of Education (MEC) established on May 11, 2016. This ordinance provides for the induction of affirmative action in postgraduate studies and establishes guidelines for promoting the inclusion of historically excluded groups at this level of education. The type of affirmative action implemented by the programs is the reservation of places; the criteria are ethnic-racial and people with disabilities, and the social groups covered are black, mixed-race, indigenous people, and people with disabilities. This study is part of the project approved and financed by Capes – PDPG- Alterity in Postgraduate Studies, entitled: The affirmative action policy in Federal Institutes of Education: the issue of access and retention of students.

Keywords: Otherness. Postgraduate studies. Federal Institute of Mato Grosso, IFMT.

² Este estudo integra o projeto aprovado e financiado pela Capes – PDPG- Alteridade na Pós-Graduação, intitulado: A política de ação afirmativa em Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes.

Introdução

As ações afirmativas, sobretudo as raciais desempenham um papel crucial na educação, especialmente no contexto brasileiro. Essas políticas visam corrigir desigualdades históricas, promover a inclusão de minorias raciais e garantir a diversidade no ambiente acadêmico (Casali, 2018). A implementação de ações afirmativas na educação superior, como a Lei de Cotas, tem sido fundamental para garantir o acesso equitativo de estudantes negros, contribuindo para a construção de uma representatividade mais equitativa e para a ampliação da presença negra na docência universitária (Gomes; Silva; Brito, 2021; Santana 2023).

Ademais, as políticas afirmativas raciais desafiam estereótipos, combatem o racismo estrutural e promovem a igualdade de oportunidades (Silvério 2002). Elas têm impacto não apenas na educação, mas também na sociedade em geral, contribuindo para desconstruir hierarquias raciais e combater a branquitude como referência dominante. A presença de estudantes negros na pós-graduação é essencial para a construção de uma representatividade mais democrática e para ampliar a diversidade na docência universitária.

O presente estudo alinha-se a essa linha de pensamento que tem em vista promover uma reflexão crítica sobre o conceito de alteridade e as suas implicações para o desenvolvimento de uma pós-graduação mais inclusiva e equitativa. Ao focar nas experiências de estudantes cotistas, propomos contribuir para a compreensão de como o conceito de alteridade pode ser operacionalizado no contexto da pós-graduação, bem como identificar as melhores práticas para apoiar o sucesso acadêmico

de grupos pouco representados.

A sociedade é marcada pelas diferenças, pelas diversidades permanentemente alternadas. Frente a isso, é um desafio para a humanidade ser justo, reconhecer o outro pelo outro, em uma perspectiva da ética da alteridade, da diferença. Nesse sentido, refletir sobre a alteridade implica a relação de aceitação ao diferente no mundo e com o mundo em que vivemos (Hall, 2011).

Nesse sentido, este estudo propõe-se a analisar a política de ação afirmativa adotada por programas de pós-graduação *stricto sensu* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, IFMT, no período de 2017 – 2022, identificando as modalidades, critérios e grupos sociais contemplados.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e de cunho documental (Ludke; André, 2015) com análise documental, ou seja, dos editais de programas de pós-graduação *stricto sensu* do IFMT entre os anos de 2017 e 2023 com vistas ao diagnóstico da situação de alteridade.

Realizou-se a análise dos editais de ingresso de três programas de pós-graduação *stricto sensu* do IFMT em busca das políticas relacionados às ações afirmativas. Isso inclui a estrutura legal para o sistema de cotas, bem como políticas e diretrizes emanadas por agências de financiamento e órgãos de credenciamento de programas de pós-graduação.

Assim sendo, foram consultados: 1) os programas com notas de 3 a 7 ofertados e coordenados pelo IFMT, conforme a avaliação quadrienal 2017 – 2020 publicada no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

— CAPES — via plataforma Sucupira, com vistas a identificar o perfil dos programas (nome do programa, código do programa conforme dados da Capes, área do conhecimento, nota da Capes, endereço eletrônico), os editais de seleção buscados nos sítios eletrônicos de cada programa e codificá-los considerando a adoção de políticas de ações afirmativas, a característica geral da política, a forma de implementação, modalidades e critérios adotados, grupos sociais contemplados.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* pesquisados foram:

Química Tecnológica e Ambiental (PPGQTA). O mestrado Profissional em Química Tecnológica e Ambiental foi homologado na 182ª reunião do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior e reconhecido pela portaria 478 de 13 de maio de 2020, publicada no dia 15 do mesmo mês no Diário Oficial da União. Segundo a página oficial do programa, ele tem por objetivo:

“... formar profissionais qualificados em nível de pós-graduação *stricto sensu* para atuação na área da Química e as suas interfaces, com ênfase na prática profissional e inovação, visando atender as demandas do mercado de trabalho e de conhecimento especializado, contribuindo para a difusão de conhecimentos e para o desenvolvimento tecnológico, científico e socioeconômico do Estado de Mato Grosso” (IFMT, 2020, grifo nosso).

Duas linhas de pesquisa estão presentes no curso: Química e Monitoramento Ambiental e Química Tecnológica Aplicada a Processos industriais. A primeira turma, ingressante no ano de 2020 fora de 9 alunos, já no ano de 2021 foram admitidos 10 discentes.

Programa de pós-graduação *stricto sensu*: Ciência e

Tecnologia de Alimentos (PPGCTA). O mais antigo dos programas de pós-graduação stricto sensu do IFMT, teve a sua primeira turma no ano de 2012 com 10 alunos, visando oferecer um espaço de excelência para a formação de profissionais altamente qualificados na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos. Desde então, o programa vem crescendo e consolidando-se como uma referência na região.

Com a suas duas linhas de pesquisa Qualidade dos alimentos e Desenvolvimento de produtos e processos. Teve o seu reconhecimento publicado na Portaria 978 de 27 de julho de 2012, segundo a homologação na reunião 124 do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior do ano de 2011.

Programa de pós-graduação stricto sensu: Ensino (PPGEEn). Em parceria com a Universidade de Cuiabá (UNIC), esse programa de pós-graduação teve o seu reconhecimento, portaria 259 de 16 de fevereiro de 2017. Uma das principais características do PPGE é sua abordagem interdisciplinar. O programa tem em vista integrar conhecimentos de diferentes áreas, como pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia e outras disciplinas relacionadas à educação. Isso permite uma compreensão mais ampla e aprofundada dos desafios e possibilidades do processo de ensino-aprendizagem.

Três são as linhas de pesquisa desse programa, Ensino de Linguagens e os seus códigos, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar e Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas tecnologias.

Resultados e discussão

Foram incluídos no presente estudo apenas os editais

publicados desde o ano de 2017, pois assim estariam em consonância com a Portaria Normativa 13/2016 editada pelo Ministério da Educação (MEC) em 11 de maio de 2016. Essa portaria dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação e estabelece diretrizes para a promoção da inclusão de grupos historicamente excluídos nesse nível de ensino.

Todos os editais publicados até então contaram com isenção na taxa de inscrição conforme a lei 8.112/90 no seu artigo e pelo decreto 6.593/08, assim como a Lei 12.799/2013 que dispõe sobre a isenção de pagamento de taxas para inscrição em processos seletivos de ingresso nos cursos das instituições federais de educação superior e a 98.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional que dispõe sobre a isenção de pagamento de taxas para inscrição em processos seletivos de ingresso nos cursos das instituições federais de educação superior. Políticas de ações afirmativas para autodeclarados pretos e pardos, quilombolas e indígenas e pessoas com deficiência em atendimento à Resolução n.º 056/2019 do Conselho Superior - CONSUP IFMT.

Políticas de ações afirmativas nos editais

Observou-se que, todos os editais dos programas citados respeitaram as ações afirmativas preconizadas pela portaria normativa 13/2016 que induz à adoção de reserva de vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas e com deficiência na pós-graduação. O programa de pós-graduação em Química Tecnológica e Ambiental implementa a modalidade e reserva de vagas específicas para pessoas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência e para profissionais empregados em

empresas filiadas ao SENAI- MT em atendimento ao Termo de Cooperação entre IFMT e SENAI-MT.

A dificuldade de encontrar informações claras sobre os candidatos cotistas em todos os programas no decorrer dos anos foi evidente. De maneira pontual foi possível fazer a separação de candidatos cotistas em alguns editais dos programas analisados. Entretanto vale salientar que o ingresso não necessariamente significa integralização dos cursos acessados por estudantes cotistas na realidade brasileira (Magalhães; Real, 2020; Santos *et al.*, 2022).

Informações públicas detalhadas sobre as ações afirmativas dos programas de pós-graduação são importantes para que a sociedade possa compreender como essas políticas estão sendo implementadas e para que os candidatos a esses programas possam tomar decisões informadas sobre sua candidatura. As informações públicas também podem ajudar a identificar problemas e lacunas nas políticas de ações afirmativas e a promover a melhoria dessas políticas.

Ao fornecer informações claras sobre as oportunidades e o apoio disponível através de programas de ação afirmativa, as instituições podem atrair um conjunto mais diversificado de candidatos e contribuir para a criação de um ambiente acadêmico mais inclusivo e plural. Informações públicas detalhadas sobre iniciativas de ação afirmativa em programas de pós-graduação são essenciais para promover a transparência, dissipar equívocos, facilitar a pesquisa, capacitar futuros estudantes e, em última análise, promover a diversidade e a inclusão no ensino superior.

Voltando ao Programa de Pós-Graduação em Química Tecnológica e Ambiental, o acordo de Cooperação 004/2019 citado

no edital não foi localizado na página do programa. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) goza de reserva de 30% das vagas do Mestrado em questão, percentual superior às vagas reservadas para as pessoas pretas, pardas, indígenas e com deficiência.

A ausência de importância dada às ações afirmativas pode ser um reflexo da falta de compreensão sobre a necessidade e os benefícios dessas políticas. Muitas vezes, a resistência ou a falta de apoio às ações afirmativas podem estar relacionadas a preconceitos, desinformação ou falta de reconhecimento das desigualdades e injustiças históricas que essas políticas buscam corrigir (Arruda, 2023; Araújo; Musial; Jesus, 2022).

A falta de acuidade atribuída às ações afirmativas também pode estar relacionada a uma visão equivocada de que essas políticas representam privilégios injustos para determinados grupos, ignorando o contexto de desigualdade estrutural e histórica que justifica a implementação dessas medidas (Gomes; Ximenes, 2022). É importante ressaltar que as ações afirmativas não visam privilegiar um grupo em detrimento de outro, mas sim promover a equidade e a inclusão de grupos historicamente marginalizados (Bernardino, 2002; Farinon, 2018).

Ações afirmativas, vislumbre de mudanças

O histórico da edição da Portaria Normativa 13/2016 está relacionado à necessidade de promover a igualdade de oportunidades e o acesso à educação para grupos que enfrentam discriminação e desigualdades estruturais. A portaria foi uma resposta às demandas por políticas de inclusão na pós-graduação, visando superar as barreiras que dificultam a participação de

pessoas de diferentes origens e realidades (Venturini, 2021).

O papel das ações afirmativas na pós-graduação é fundamental para promover a diversidade e a equidade no ambiente acadêmico (Habowski; Conte; Jacobi, 2018). Essas políticas visam corrigir desigualdades históricas, garantir o acesso de grupos historicamente excluídos e promover a representatividade de minorias raciais na docência universitária (Corrêa, 2019). A implementação de ações afirmativas na pós-graduação contribui para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo, diverso e representativo, permitindo a produção de conhecimento a partir de perspectivas decoloniais (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016; Borges; Bernardino-Costa, 2022).

Ao aplicar uma perspectiva decolonial às ações afirmativas, é possível questionar não apenas a representatividade e a diversidade, mas também os próprios fundamentos sobre os quais essas políticas são construídas. Isso envolve recompensar as noções de mérito, excelência e inclusão, considerando as diferentes formas de conhecimento e as experiências de grupos historicamente marginalizados.

Arruda (2023) nesse estudo, pontua que a promoção da alteridade nos ambientes acadêmicos em nível de pós-graduação vai além da simples coexistência de diferentes grupos. Ela implica na criação de condições para que esses grupos sejam ouvidos, respeitados e valorizados. Isso requer a adoção de políticas inclusivas, a revisão dos currículos para torná-los mais representativos e inclusivos, a criação de espaços de diálogo e debate, e o incentivo à participação ativa de estudantes de grupos minoritários em atividades acadêmicas (Neto; Torres, 2020). Essas

ações contribuem para a construção de um ambiente acadêmico mais equitativo, no qual todas as vozes tenham a oportunidade de serem ouvidas e contribuírem para o conhecimento coletivo.

O presente estudo documental de viés qualitativo sofreu por ausência de dados empíricos como demonstrado. Trabalhamos com a perspectiva decolonial para evitar qualquer viés teórico afim de melhorar nosso poder de argumentação. A aplicação prática desse artigo tem em vista fomentar a discussão da alteridade na pós-graduação, assunto esse exaustivamente abordado na graduação.

Este estudo integra o projeto aprovado e financiado pela Capes – PDPG- Alteridade na Pós-Graduação, intitulado: A política de ação afirmativa em Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes.

Considerações finais

A investigação sobre as ações afirmativas nos programas de pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) revelou uma série de percepções críticas sobre a implementação e o impacto destas políticas no contexto educacional brasileiro. Este estudo demonstrou não apenas a importância de se adotar políticas de inclusão e diversidade em instituições de ensino superior, mas também os desafios e oportunidades que surgem no processo de sua implementação.

Os programas de pós-graduação do IFMT estudados, implementam a ação afirmativa na modalidade de reserva de vagas. Os grupos sociais contemplados são: pessoas pretas, pardas, indígenas e com deficiência, em consonância com a Portaria Normativa do MEC nº 13/2016.

Portanto, é essencial promover o diálogo e a conscientização sobre a importância das ações afirmativas na promoção da equidade e da inclusão, destacando os benefícios que essas políticas trazem para a construção de um ambiente acadêmico mais diverso, justo e igualitário. A valorização e a implementação efetiva das ações afirmativas são fundamentais para promover a equidade e combater as desigualdades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

Agradecimentos

Este estudo integra o projeto aprovado e financiado pela Capes – PDPG- Alteridade na Pós-Graduação, intitulado: A política de ação afirmativa em Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes. Agradecimentos ao financiamento da Capes.

Referências

ARAÚJO, J. A.; MUSIAL, G. B. S.; JESUS, M. L. T. B. A construção da agenda de pesquisas sobre ação afirmativa na pós-graduação brasileira. **Educação & sociedade**, [S. l.], v. 43, p. e254626, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zy7gbGJ5hzsV9pTWZQCBjtS/>. Acesso em: 29 fev. 2024.

ARRUDA, M. A. A. Reflexões sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação stricto sensu nos Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 890–908, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67400>. Acesso em: 29 fev. 2024.

BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, v. 24, n. 2, p. 247–273, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3xQ6wKrtF8nn4vWy3wprpp>. Acesso em: 29 fev. 2024.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1,

p. 15–24, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/>. Acesso em: 29 fev. 2024.

BORGES, A.; BERNARDINO-COSTA, J. Dessenhizar a academia: ações afirmativas na pós-graduação. **Mana**, [S. l.], v. 28, n. 3, p. e2830401, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/NPfq9whrndg5XTZpV3CYcDm/>. Acesso em: 29 fev. 2024.

CASALI, A. M. D. Alteridade. **Fronteira Z. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, [S. l.], n. 21, p. 04–21, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/38062>. Acesso em: 29 fev. 2024.

CORRÊA, T. H. B. Diálogo e alteridade: a extensão na transversalidade do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 119–126, 2019. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/3560>. Acesso em: 29 fev. 2024.

FARINON, M. J. Apresentação: alteridade e educação. **Cadernos de Pesquisas**, [S. l.], v. 48, n. 167, p. 130–135, 2018.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B. DA; BRITO, J. E. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educacao & sociedade**, [S. l.], v. 42, p. e258226, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjchnPBGKhJw/?lang=pt>. Acesso em: 29 fev. 2024.

GOMES, N. L.; XIMENES, S. B. Ações afirmativas e a retomada democrática. **Educacao & sociedade**, [S. l.], v. 43, p. e269417, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pJXJLYybbWzjPhHLmr9Gcbt/>. Acesso em: 29 fev. 2024.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; JACOBI, D. F. Alteridade e educação: um diálogo intersubjetivo pelo viés da diversidade. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 65–79, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/11273>. Acesso em: 29 fev. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IFMT - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (MT). **Pró-Reitoria de Pesquisa. Curso: Mestrado Profissional em Química Tecnológica e Ambiental**. Cuiabá (Mato Grosso), 2020.

MAGALHÃES, M. S.; REAL, C. M. A evasão no contexto da expansão da pós-graduação stricto sensu: uma discussão necessária. **Perspectiva**,

[S. l.], v. 38, n. 2, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2020.e62019>. Acesso em: 29 fev. 2024.

NETO, F. R. A.; TORRES, M. L. Comunicação intercultural: reflexões e dizeres de uma experiência discente em pós-graduação stricto sensu em educação. **International Journal of Development Research**, [S. l.], v. 10, n. 08, p. 39025-39029, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2020.e62019>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SANTANA, J. C. Lei de Cotas, Políticas da (In)Visibilidade e Cidadanias Decoloniais. **Educacao e realidade**, [S. l.], v. 48, p. e122396, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/9BnwTQjktTsc8JSbd8p9qqK/>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SANTOS, J. S. *et al.* Políticas afirmativas: acesso e permanência estudantil em universidades públicas. **Novos Olhares Sociais**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 229–255, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/28618/20360>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SENKEVICS, A. S. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 44, n. 0, p. e182839, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hczBQtTQgDK6C37gc5N5ZQc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos De Pesquisas**, [S. l.], n. 117, p. 219–246, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/RkKqjbycXDYS93kh8bNdLLs/?lang=pt#>. Acesso em: 29 fev. 2024.

VENTURINI, A. C. Políticas de inclusão na pós-graduação: os bastidores e o histórico da edição da portaria normativa 13/2016. **Novos estudos CEBRAP**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 261–279, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/TDWD3B6Kdc3ykmb4jK5hFVz/>. Acesso em: 29 fev. 2024.

A ÉTICA PROFISSIONAL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR

Andréa dos Santos Leite

Resumo: Objetiva-se com o presente trabalho, analisar através de pesquisa bibliográfica, a importância do intérprete no Ensino Superior, compreendendo que este deve ter consciência de quando seu trabalho é fundamental na aprendizagem dos alunos surdos. Desta forma, este profissional deve estar bem capacitado, com a responsabilidade de transmitir mensagens faladas e sinalizadas, atentando para as necessidades pessoais e educacionais dos alunos, rompendo velhos paradigmas fazendo e proporcionando a reforma educacional que a inclusão propõe. Para que isso aconteça, é de fundamental importância se conhecer o verdadeiro significado da palavra ética profissional, identificar a sua real importância na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos surdos. Desta forma espera-se relatar de forma consciente a importância desse tema e sua responsabilidade. Para respaldar o trabalho utilizaremos autores como: Minayo (1989), Felipe (2001), Ferreira (1988) Motta (1984), Rios (1993), entre outros.

Palavras-Chaves: Ética. Aprendizagem. Intérprete. Diversidade

Abstract: Objective with this study, analyze through literature, the importance of the interpreter in higher education, understanding that this should be aware of when their work is fundamental in learning of the deaf students. Thus, this professional must be well trained, with the responsibility of transmitting spoken and flagged messages, noting the personal and educational needs of students, breaking old paradigms and making providing educational reform that proposes inclusion. For this to happen, it is crucial to know the true meaning of professional ethics word, identify their real

importance in the learning and development of deaf students. Thus, it expected to report consciously the importance of this issue and responsibility. To support the use authors working as Minayo (1989), Felipe (2001), and Ferreira (1988) Motta (1984), Rivers (1993), among others.

Key Words: Ethics. Learning. Interpreter. Diversity.

Introdução

Como há de se verificar, os processos interacionais que nos permitem compreender os surdos, constrói conceitos partindo das interpretações realizadas pelo profissional interprete de LIBRAS. Desta forma torna-se interessante mencionar que o trabalho do tradutor em sala de aula, nas igrejas, em reunião, torna-se fundamental para que haja essa interação entre as pessoas ouvintes e os surdos.

Com base nessas considerações, a realização desse trabalho justifica-se em considerar as dificuldades e as responsabilidades do intérprete, assim como a ética da sua profissão, sabendo que o seu papel é um catalisar de práticas e valores novos.

O trabalho que se caracteriza como uma pesquisa bibliografica, para a qual se utiliza de idéias de vários autores entre eles Minayo (1989), Felipe (2001), Ferreira (1988) Motta (1984), Rios (1993), para discutir e elucidar as questões nele elencadas, entre essas as diversas ideologias que ultrapassam os discursos sobre a surdez e seus desafios na história; as necessidades dos alunos com deficiencias auditivas; as formas de interagir com recursos e como estudam; as necessidades de adaptação e desafios .

Os objetivos do presente estudo são: Pesquisar no campo da educação especial a questao da surdez, discutindo as principais dificuldades que o surdo enfrenta em relação a aprendizagem, e a

ética do intérprete nesta questão; recursos e estudos disponíveis as necessidades de adaptação e os principais desafios encontrados; Pesquisar no campo da educação especial as necessidades dos alunos surdos. Analisar como ocorre a surdez, e suas causas e consequências, e a função do intérprete.

Definição de ética

Para Contrim (1997, p.221), Ética é a parte da Filosofia que busca refletir sobre o comportamento humano sob o ponto de vista das noções de bem e mal, de justo e de injusto. Com base nessas considerações, Ética assume dois objetivos: o primeiro diz respeito à elaboração de princípios de vida capazes de orientar o homem para uma ação moralmente correta; e o segundo diz respeito à reflexão sobre os sistemas morais elaborados pelo homem. Desta forma, nota-se que a ética se baseia em uma filosofia de valores compatíveis com a natureza. O fim de todo ser humano, por isso, o agir da pessoa humana está condicionada a suas premissas consideradas básicas da ética, o que é o homem e para que vive logo toda capacitação científica ou técnica precisa estar em conexão com os princípios essenciais da ética.

É uma tendência de o ser humano se defender, em primeiro lugar, seus próprios interesses e, quando esses interesses são de natureza pouco recomendável, ocorrem sérios problemas. Sabe-se que entre a sociedade de hoje e aquela primitiva não existem mais níveis de comparação quanto a sua complexidade. Deve-se reconhecer, porém, que nos núcleos menores, o sentido de solidariedade é bem mais acentuado, assim como os rigores éticos. Poucas comunidades de maior dimensão possuem, na atualidade o espírito comunitário; também, com dificuldades enfrentam as

questões classistas. A vocação para o coletivo, já não se encontra nos dias atuais (Motta, 1984).

Existe um bem comum a defender e do qual todas as pessoas dependem para o bem-estar próprio e de seus semelhantes, havendo uma inequívoca interação que nem sempre é compreendida. Este incremento do individualismo gera sempre risco de transgressão ética, e assim, imperativa se faz a necessidade de uma tutela por intermédio do estabelecimento por escrito, de normas que disciplinem as condutas humanas, dizendo se elas são ou não éticas.

Sabe-se que uma disciplina de conduta protege a todos, evitando o aparecimento de uma situação de caos que pode imperar quando de outorga ao indivíduo o direito de tudo fazer, ainda que prejudicando terceiros. É preciso que cada um ceda alguma coisa para receber muitas outras e esse é o princípio que sustenta e justifica a prática virtuosa perante a comunidade. O homem não deve construir seu bem à custa de destruir o de outros, nem admitir que só exista a sua vida em todo o universo (Motta, 1984).

A ética do agir profissional é uma construção do sujeito que assume uma atividade profissional e é também uma categoria profissional, essa categoria segue alguns princípios morais que levam à construção da ética, ou seja, a conduta desse sujeito, tendo como base a sociedade e sua participação enquanto sujeito, indivíduo socialmente construído.

A Ética e a Moral

Cumprase analisar que de acordo com Rios (1993), a Moral se classifica como um conjunto de normas e regras destinadas

a regular as relações dos indivíduos numa dada comunidade sociais. Desta forma, a moral fica compreendida como algo que se impõe de fora para dentro, baseada nos costumes de uma sociedade.

Para Dalai Lama (2000), a conduta ética consiste em não se fazer mal às pessoas, em levar em consideração os sentimentos dos outros. Com base nesta consideração, a prática da ética se desenvolve à medida que transformamos a empatia em amor e compaixão, e quando conseguimos isto, todos ganham em qualidade de vida e felicidade. Desta forma, este princípio deve permear todos os currículos educacionais inclusive o planejamento do trabalho do interprete de LIBRAS. Como remate é importante frisar que, a Ética é o estudo sistemático de argumentação como devemos agir. É o estudo geral do que é bom ou mal correto ou incorreto, justo ou injusto, adequado ou inadequado dentro da sociedade onde o indivíduo está inserido. Convém ressaltar que um dos objetivos da Ética é a busca da justificativa para as regras propostas pela moral. Assim, a Ética a análise crítica dos costumes, normas e regras da moral que serão aceitos ou questionados pelos indivíduos. É a ação do indivíduo de acordo com seus valores e com as ações que lhes são apresentadas em um determinado momento, implicando também em responsabilidade. Em suma a moral, faz parte da sociedade, enquanto que a ética é individual e crítica, estando relacionada à liberdade de escolha e a responsabilidade.

Singularidade da pessoa surda

Segundo Perin (1998), pode-se afirmar que a identidade do surdo começa pelo direito de serem surdo, com suas

singularidades, conseqüências, diversidades e implicações em construção, pois pode ser transformada frequentemente ou estar em movimento que impulsiona o sujeito a diferentes posições. A identidade da pessoa surda, sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual, o sujeito sempre está em situação de necessidade diante da sua identidade.

É evidente que as pessoas surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas frente à sociedade, que lhe impõe regras, inclusive, encontrando no seu estereótipo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo. Com sua identidade formada, não é preciso lutar para aprender a se comportar como um ouvinte, pois se vendo como pertencente a um grupo poderá afirmar seus próprios valores. De acordo com Santana e Bergamo (2005):

Os surdos sempre foram, historicamente, estigmatizados, considerados de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem e suas virtudes cognitivas. Sendo destituídos dessas “virtudes”, os surdos eram “humanamente inferiores”. A língua de sinais era considerada apenas uma mímica gestual, e sempre houve preconceitos com relação ao uso de gestos para a comunicação. [...] Assim, os surdos são, não raras vezes, situados a meio caminho entre os ouvintes, considerados humanos de qualidade superior, ou humanos em toda a sua plenitude, e os subumanos, desprovidos de todos os traços que os assemelham aos seres humanos. A defesa e a proteção da língua de sinais, mais que significar uma autossuficiência e o direito de pertença a um mundo particular, parecem significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem. (Santana Bergamo, 2005, p. 566).

Segundo Felipe (2001), a surdez denomina-se como a perda da capacidade de ouvir, em seu aspecto natural, a pessoa torna-se incapaz de compreender a fala e se comunicar. Exerce um impacto na sociedade, no ponto de vista econômico, envolvendo altos custos na sua detecção e reabilitação, e na vida psicossocial tanto do paciente, como na família e a sociedade em geral. Interfere de forma definitiva no desenvolvimento de capacidades verbais e da linguagem da criança, acarretando assim, dificuldades na aprendizagem, e na sua evolução social, emocional e cognitiva.

A surdez infantil compromete a aquisição da linguagem, sabendo-se que, os três primeiros anos de vida são os mais importantes para a aprendizagem da fala. Há uma grande disparidade quanto às perdas auditivas, que vão desde perda suave, moderada e profunda, existem pessoas capazes de ouvir e pronunciar palavras quase que totalmente dentro da normalidade; já em outros casos, é quase inexistente a percepção do som e o domínio da fala, no caso das pessoas que pertencem ao grupo da surdez profunda, não ocorre nenhuma forma de comunicação oral, mas sim gestual, através da linguagem de sinais, se estes tiverem acesso a ela.

De acordo com Felipe (2001), o problema da surdez pode envolver aspecto de ordem médica, e faz-se necessária intervenção terapêutica, não se esquecendo das questões de ordem educacional, social, trabalhistas, políticas, entre outras. O deficiente auditivo está inserido no ambiente histórico-social, e sendo assim, interage com o mundo exterior, devem comunicar-se e expressar seus pensamentos como qualquer outra pessoa, através de uma linguagem; que lhe seja natural, ampliando os

processos cognitivos, intensificando a capacidade de elaborar conceitos e de intuir as distinções entre significante e significado, portanto, o surdo é potencialmente capaz de operar essas funções, propiciando condições para a sua interação ao mundo, com os outros e consigo.

A importância do intérprete e sua ética profissional

De acordo com Quadros (2004), a profissão do Intérprete foi reconhecida no dia 1º de setembro de 2010, pela Lei nº 12.319, suscitando discussões acerca dos parâmetros para o exercício dessa função, como a sua formação, atuação e valorização. Partindo o desse pressuposto o autor relata que:

[...] processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos. (Quadros, 2004, p.27).

Segundo o autor, a área mais requisitada para o profissional Intérprete é a educação, pois a escola é uma instituição que deve viabilizar aos seus educandos, surdos ou não; um ambiente saudável, acolhedor, que proporcione condições de comunicação que garantam a aprendizagem através do acesso à grade curricular de cada série além das questões sociais, culturais e históricas incluídas em cada informação a ser desenvolvida nesse espaço. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2 (2001), artigo 12, diz que:

[...] deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de Sinais [...].

Portanto, a utilização da Língua de Sinais deve ocorrer no processo educativo, quando houver a presença de aluno surdo, visto que este possui dificuldades para a compreensão de informações através da língua oral. Dessa forma, os professores precisam dominar a Língua Brasileira de Sinais como também ter o apoio de um profissional capacitado nesse assunto, ou seja, um Intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Há alguns anos, muitos profissionais do convívio dos surdos desenvolveram a função de intérprete e desenvolvem ainda hoje em alguns municípios esta função, pois não havia uma regulamentação própria para esta profissão.

Segundo Aurélio (1988), o intérprete é a pessoa que serve de intermediário para fazer compreender indivíduos que falam em diferentes idiomas. Com base nessas considerações, o tradutor trabalha com texto escrito e o resultado de sua tradução é um “outro” escrito; o intérprete lida com a fala, e o resultado de seu trabalho é uma “outra” fala. Transpondo tal conceituação para a língua de sinais, deve-se assumir que o profissional responsável por transpor discursos falados para Libras, ou o contrário, é o intérprete. Já o que transpõe um discurso escrito para Libras é o tradutor. O intérprete de Libras é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função. Ele deve ter domínio dos processos, modelos, estratégias e técnicas de tradução/interpretação, além de

possuir formação específica na área de sua atuação como, por exemplo, a área educacional.

O Intérprete é a pessoa que deve ser fluente na Língua Brasileira de Sinais, e também na Língua Portuguesa, ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, Língua de Sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa (por exemplo, conferências internacionais) além de possuir certificação do MEC, Atesto disponibilizado pelo CAS, Prolibras, Licenciatura ou Bacharel em Tradução/Interpretação (Letras/Libras) ou Certificação Feneis. Ele atua no que diz respeito à necessidade comunicativa dos surdos, seja no ato de interpretar ou traduzir interpretando a fala do outro numa realidade compreensível ao surdo. Isso não quer dizer que os surdos aprenderão facilmente os conteúdos, pois deve ser considerado o tempo pelo qual a criança faz uso da língua de sinais, além do intérprete não ter a função de ensinar, cabe ao professor. Sendo assim, o Intérprete na escola é o mediador no processo de comunicação entre o aluno surdo e o professor, o aluno ouvinte e a escola nas aulas, cursos, palestras, debates, visitas, provas, atividades extraclasse, eventos, gincanas, entre outros, onde os alunos estejam envolvidos e façam parte do planejamento escolar, promovendo assim a integração no processo escolar do aluno surdo.

Para isso, o Intérprete acima de tudo, precisa entender os surdos, seus aspectos culturais, indenitários, a riqueza de sua língua e ainda saber esses recursos, trata-se da Ética Profissional do Intérprete. O ato de interpretar é uma tarefa muito mais complexa do que se presume e exige dos envolvidos, não somente a prática de interpretação, mas profundo

conhecimento teórico sobre a área desenvolvida em sala de aula. O Intérprete precisa ser membro ativo no processo de inclusão educacional do aluno surdo, desmistificando a Língua de Sinais a toda comunidade escolar. Precisa participar de estratégias que facilitem o relacionamento entre o grupo escolar, auxiliando no planejamento das atividades, já elaboradas e discutidas com o pedagogo nas horas-atividades; aprimorem o aprendizado do aluno surdo, participando juntamente com os professores e pedagogos das adaptações necessárias de vocabulário e conteúdo em Língua de Sinais para o momento da interpretação, seguindo o Código de Ética do Intérprete.

A Função do Intérprete

Podemos perceber que ao longo da história, a formação do interprete/tradutor de língua de sinais se deu informalmente, através de instituições religiosas, que procuravam a evangelização dos surdos e por meio de amigos e familiares que por terem algum parente surdo, se viram na missão de intermediar os diálogos entre eles e ouvintes, nos fins dos anos 1990 surgiram os primeiros cursos de Formação de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais(TILS) pelo país, contudo estes cursos eram de curta duração, formando profissionais com um conhecimento parcial em Libras

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em

função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído. Vale ressaltar que se o intérprete está atuando na educação infantil ou fundamental, mais difícil torna-se a sua tarefa. As crianças mais novas têm mais dificuldades em entender que aquele que está passando a informação é apenas um intérprete, é apenas aquele que está intermediando a relação entre o professor e ela.

Preceitos éticos

É bem verdade que o papel do intérprete é fundamental para que o surdo seja inserido na sociedade, contudo este trabalho deve obedecer alguns princípios éticos para realizar seu trabalho com qualidade. Com base nessa consideração, os preceitos a serem respeitados são:

- Imparcialidade (interpretação neutra, sem dar opiniões pessoais);

- Distância profissional (não haver interferência da vida pessoal);
- Confiabilidade (sigilo profissional);
- Descrição (estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- Fidelidade (interpretação dever ser fiel, sem alterar a informação mesmo que seja com a intenção de ajudar).

O código de ética o intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços mantendo a dignidade e não chamando atenção. O código tem por objetivo orientar o profissional interprete de LIBRAS em sua atuação, descrevendo o tipo de relação em que o mesmo poderá estabelecer pôr as partes envolvidas nessa interpretação. Essa atividade abrange profissionais de diferentes áreas como: pedagogos, fonoaudiólogos, etc. Desde os níveis secundários ao nível de mestrado, podendo encontrar pessoas se especializando e para se tornarem mais qualificados.

Onde o Intérprete atua

Devido a enorme demanda de profissionais para o mercado de trabalho, ocorre o aumento por pessoas interessadas em adquirir conhecimentos da Libras para a utilização no mercado de trabalho. Aos que desejam entrar no mercado de tradução e interpretação vale ressaltar que são profissões em ascensão, onde o mercado é extremamente exigente, sendo necessário investimentos em conhecimentos técnicos. Existem diversos níveis de formação de intérprete surdos, que vão desde nível

secundário ao nível de mestrado, desempenha o papel atuando nas situações formais como nas escolas, palestras, reuniões, conferências, igrejas, fóruns jurídicos e até em programas de televisão facilitando assim a compreensão ao sujeito surdo respeitando todas as normas e respaldo institucional.

Interessante se torna a mencionar que o que existe de formalizado é o Letras/Libras que aplicado para graduar pessoas que já são fluentes em língua de sinais – concedendo a graduação na língua. Como remate é importante frisar que as provas possuem dois níveis: uma para medir conhecimento para o ensino de Libras, e outra para medir conhecimento para a interpretação da língua. A atuação em outros ambientes, haja vista não apenas realizar a mediação da língua majoritária para a língua de sinais, mas, principalmente, pela transposição dos conteúdos educacionais de LIBRAS para LP e vice-versa. Essa prática diferenciada acarreta em seu envolvimento, de alguma forma, nas práticas educacionais, pois sua atuação ultrapassa o limite da tradução/interpretação a fim de favorecer o aprendizado do estudante surdo incluído. Segundo ainda a autora, esse aspecto singular da atuação do intérprete educacional não pode nem deve ser entendida como a ocupação do lugar do professor, o qual tem tarefa de ensinar. Neste sentido, procuramos com a presente pesquisa, identificar a real percepção da comunidade universitária a respeito do profissional TILS diante da responsabilidade de promover a inclusão de estudantes surdos ao ensino superior. Consideramos por comunidade universitária aquela formada pelo corpo docente e discente, surdos e ouvintes, cujas instituições de ensino superior – IES se reconheçam como instituições inclusivas. Assim, para responder à indagação-tema

desta pesquisa, partimos do pressuposto conceitual do termo “recurso”, o qual, em uma das definições de Rocha (1996), é tudo aquilo que utilizamos para vencer uma dificuldade. Dessa forma, para a comunidade do ensino superior, o TILS é ou não é um recurso de inclusão do estudante surdo ao ensino superior? Este foi o questionamento respondido por meio da presente pesquisa:

O intérprete no curso superior

É importante mencionar que o papel de interpretar alunos surdos em sala de aula passou a fazer parte do contexto educacional, no momento em que a inclusão de alunos com necessidades especiais começou a tomar corpo no ensino regular. Desta forma os estudantes que outrora foram considerados à margem da Educação Básica Regular, passaram a participar dos cursos/turmas e instituições regulares. Com base as essas considerações, para que os alunos surdos pudessem verdadeiramente serem considerados alunos inclusos a educação regular, se fez necessário que estes alunos, tivessem um mediador, transmissor da comunicação entre eles e o professor. Desta forma, de acordo com Quadros (2007) o intérprete de língua de sinais é o profissional a quem é requerido o domínio da língua de sinais e da língua falada do país. Dessa forma, no Brasil, o ILS deve dominar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa (LP).

Brasil (2005), apresenta a seguinte orientação sobre o Interprete de Libras, assim:

Em 2005, o decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005) tratou da inserção do intérprete no ensino infantil, fundamental e de nível médio à superior, a fim de auxiliar o aluno surdo no aprendizado do conteúdo ministrado em sala de

aula. O mesmo decreto dispõe da necessidade das instituições do Ensino Superior de oferecer curso de Libras e intérpretes na graduação ou como forma de extensão de maneira a garantir um ambiente de interação entre alunos surdos e alunos ouvintes no sistema educacional - além de ampliar as oportunidades de trabalho, para ambos surdos e ouvintes.

Ainda de acordo com o autor, a palavra intérprete e tradutor da língua de sinais e da língua portuguesa pode ser definida como aquele interpreta de língua fonte para outra língua alvo. Desta forma e baseado no decreto acima citado, a formação deste profissional é alcançada através de um curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em LIBRAS/língua portuguesa, podendo atuar em todos os níveis educacionais, do básico ao superior.

Considerações finais

O surdo deve ser respeitado como indivíduo participante da sociedade com direitos e deveres que devem ser respeitados e garantidos por Lei. Desta forma é papel fundamental das entidades governamentais, sociedade, família e estabelecimentos escolares promover eventos e atividades que proporcionem a esta comunidade surda sua inserção na sociedade.

Com base nessas considerações, todas essas entidades podem se utilizar da Língua Brasileira de Sinais, pois é uma característica primordial da Cultura Surda no país.

Vale ressaltar que o trabalho de intérprete de Libras não pode ser visto apenas, como um trabalho linguístico. Se faz necessário que o professor e o intérprete considerem o momento cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo,

portanto, fundamental, mais do que conhecer a gramática da língua, conhecer o funcionamento da mesma, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas da atividade humana. Neste sentido interpretar envolve conhecimento do mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa e contribui para a compreensão do que foi dito e como perceber os sentidos expressos no discurso.

Desta forma, como se pode notar, o papel do intérprete na sociedade é fundamental, pois trará ao indivíduo surdo para o centro das conversações e interações sociais que outrora não aconteciam por falta de entendimento de ambas as partes. Contudo com o trabalho do intérprete esta lacuna foi fechada e tanto ouvinte como surdos podem se comunicar através das Libras.

Depois dessas breves notações preliminares podemos concluir que o intérprete de Libras tem a função de ser o canal comunicativo entre o aluno surdo, o professor e os colegas de sala bem como com a equipe escolar. Seu papel em sala de aula é servir de tradutor entre as pessoas que compartilham de línguas diferentes. Essa atividade exige estratégias mentais na área de transferir o conteúdo das explicações, questionamentos e dúvidas, viabilizando a participação a participação dos alunos em todos os contextos da aula e fora dela, nos espaços escolares. Desta forma, quanto à postura intérprete deve se conscientizar de que ele não é o professor, e em situações pedagógicas não poderá resolver, limitando-se as funções comunicativas de sua área. Desta forma o contato com os alunos não pode de maneira nenhuma ser maior que a atuação do professor da sala.

Em suma, o intérprete é um profissional fundamental na escola e em outros ambientes também, pois facilita a conversação

entre os surdos e os ouvintes, desde que o intérprete respeite o código de ética que existe na profissão.

Referências bibliográficas

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia: ser, saber e fazer**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

DALAI LAMA. **Uma ética para o novo milênio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 777.

MINAYO, M. C. de S. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1989. 71 p.

MOTTA, N. de S. **Ética e vida profissional**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1984.

Perlin G. **Identidades Surdas. In: Skiliar. A surdez um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas**. Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91, Campinas, 2005.

A INTERCULTURALIDADE NA
PÓS-GRADUAÇÃO:
POSSIBILIDADES
PARA A INTEGRAÇÃO DE DIFERENTES CULTURAS
INTERCULTURALITY IN POSTGRADUATION: POSSIBILITIES FOR THE INTEGRATION OF DIFFERENT CULTURES

Regiane Cristina Pereira Arcellino¹

Eliana Gonçalves da Silva²

Cilene Maria Lima Antunes Maciel³

Resumo: Estabelecer uma convivência harmoniosa entre diferentes culturas, possibilitando a integração e respeito mútuo entre elas, considerando as diversidades e evidenciando as possibilidades criativas que essa convivência pode proporcionar, são alguns dos benefícios que a interculturalidade pode oferecer aos processos

educacionais. O objetivo desse estudo é compreender como a interculturalidade pode se desenvolver nos programas de pós-graduação, criando oportunidades de interação sociocultural através da integração de diferentes culturas. A pesquisa é de natureza básica e se fundamenta em um estudo teórico acerca do tema proposto, buscando apresentar as concepções de interculturalidade e como ela está inserida nos contextos de pós-graduação. Os resultados versam sobre as possibilidades que a educação intercultural pode proporcionar aos acadêmicos uma perspectiva de educação integradora e democrática, possibilitando conhecimento de diversas culturas e conduzindo a uma convivência baseada no respeito e na inclusão cultural, evidenciando o papel do professor como mediador desse processo, formando cidadãos críticos e conscientes da diversidade cultural que rompe fronteiras geográficas e que se estabelecem na convivência social.

Palavras-chave: Interculturalidade. Pós-graduação. Educação Intercultural. Diversidade Cultural.

Abstract: Establishing a harmonious coexistence between different cultures, enabling integration and mutual respect between them, considering diversities and highlighting the creative possibilities that this coexistence can provide, are some of the benefits that interculturality can offer to educational processes. The objective of this study is to understand how interculturality can develop in postgraduate programs, creating opportunities for sociocultural interaction through the integration of different cultures. The research is basic in nature and is based on a theoretical study on the proposed topic, seeking to present the concepts of interculturality and how it is inserted in postgraduate contexts. The results focus on the possibilities that intercultural education can provide to academics from an integrative and democratic education perspective, enabling knowledge of different cultures and leading to coexistence based on respect and cultural inclusion, highlighting the role of the teacher as a mediator in this process, forming critical citizens aware of cultural diversity that breaks geographical boundaries and establishes itself in social coexistence.

Keywords: Interculturality. Postgraduate studies. Intercultural Education. Cultural diversity.

A interculturalidade é um campo de debate que se concentra na relação entre diferentes identidades socioculturais. Busca respeitar e integrar essas diferenças sem anulá-las. Ela é uma perspectiva epistemológica emergente e um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, que analisa os processos de elaboração de significados nas relações entre grupos e indivíduos, abordando questões étnicas, geracionais, de gênero e ação social, que segundo Walsch se apresenta como:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (Walsh, 2001, p. 10-11).

Ao explorar os impactos da interculturalidade na pós-graduação, buscamos não apenas entender como as diferenças culturais influenciam o processo de aprendizagem, mas também como elas são importantes para a construção de conhecimento inovador e relevante.

Este artigo é um convite à reflexão sobre a necessidade de promover uma abordagem intercultural consciente e ativa no ambiente acadêmico, apoiando-a como um conhecimento técnico

essencial para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes de pós-graduação. Ao fazer isso, esperamos abrir caminho para uma discussão mais ampla sobre a integração efetiva da interculturalidade nos currículos e práticas educacionais de pós-graduação, através da formação de líderes e pesquisadores globais.

No Brasil, a interculturalidade tem influenciado a educação, levando ao desenvolvimento de estudos e propostas relacionadas à educação integral, políticas afirmativas para minorias, inclusão social de pessoas com necessidades especiais, movimentos de gênero, valorização das culturas infantis e o envelhecimento. Em vez de uma visão rígida e hierarquizante da diversidade cultural, a interculturalidade promove a ideia de um campo híbrido e fluido, onde a diferença é equipamentos de forma trágica e promissora. Ela se manifesta nas interações entre diferentes sujeitos e identidades socioculturais.

Nesse contexto, a educação intercultural é vista como um processo construído na relação entre assuntos diversos, criando ambientes interativos que se conectam dinamicamente com diferentes contextos culturais, tornando-se criativos e formativos.

A interculturalidade na pós-graduação transcende a mera coexistência de indivíduos de diferentes nacionalidades em uma sala de aula. Ela se manifesta na troca de perspectivas, na fusão de metodologias de pesquisa e na construção conjunta de novos paradigmas. Neste cenário, a diversidade cultural não é apenas um elemento decorativo, mas sim uma força vital que impulsiona a inovação acadêmica.

Ao explorarmos os corredores de pós-graduação, nos deparamos com desafios e oportunidades únicas proporcionadas

pela interculturalidade. A aprendizagem extrapola as barreiras geográficas e transculta-se em um diálogo constante entre diferentes modos de pensar, desafiando preconceitos e enriquecendo a compreensão de questões complexas.

Na era contemporânea, onde as fronteiras geográficas são cada vez mais permeáveis e as conexões entre culturas se intensificam, a interculturalidade emerge como um tema de relevância incontestável, especialmente no ambiente acadêmico de pós-graduação. A jornada de pós-graduação transcende não apenas os limites disciplinares, mas também se aventura por territórios ricos em diversidade cultural. Sendo assim este artigo se propõe a explorar a interculturalidade como uma lente crucial para compreender e enriquecer a experiência de pós-graduação, destacando como a interação entre diferentes culturas pode moldar, desafiar e aprimorar o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

A pós-graduação, especializada no aprofundamento de conhecimentos especializados, está cada vez mais reconhecendo a importância da interculturalidade como um elemento transformador. À medida que os programas de pós-graduação se tornam mais globais, a diversidade de perspectivas, valores e práticas culturais dentro das salas de aula e comunidades acadêmicas desempenha um papel crucial na formação de profissionais preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A interculturalidade no contexto de sociedade

A interação, o conhecimento e a proximidade de diferentes culturas tem tornado a interculturalidade um aspecto altamente

relevante não somente no contexto social, mas também educacional, favorecendo a criação de uma sociedade mais ampla e mais integradora numa perspectiva cultural. Desse modo a interculturalidade se define a uma modalidade de sociedade em que diferentes comunidades étnicas e grupos sociais se comunicam em suas diversidades, buscando reciprocidade de valorização e compreensão. O prefixo “inter” expressaria uma interação positiva que concretamente se expressa na busca da supressão das barreiras entre os povos, as comunidades étnicas e os grupos humanos (Astrain, 2003, p. 327).

Uma sociedade intercultural, se caracteriza como uma sociedade em que as diferenças linguísticas, sociais, religiosas e étnicas são reconhecidas, respeitadas, e celebradas como componentes potencializadores da diversidade social que existe. A interculturalidade conduz processos que contemplam o direito a diferença, e as demais lutas contra discriminação e desigualdades étnicas e sociais, e que segundo Fleuri (2018, p. 43) a educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos.

Nessa perspectiva procura estabelecer diálogos e relações entre pessoas e comunidades que integram ambientes culturais distintos, solucionando conflitos oriundos dessas diferenças, não desconsiderando as relações de poder constantes nas relações sociais e culturais presentes na sociedade. Dessa forma a interculturalidade reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrenta-los (Candau, 2005, p.19).

A diversidade cultural é um dos aspectos que caracterizam a interculturalidade na sociedade, contemplada por uma vasta

diversidade de culturas, onde pessoas de diversas origens partilham do mesmo espaço, mostrando suas diferenças e as-respeitando, constituindo assim um espaço multicultural acolhedor e abrangente, conforme afirma Candau:

[...] a igualdade entre pessoas e grupos, muitas vezes parece negar as diferenças ou silenciá-las. Por outro lado, reconhecer as diferenças, em muitas situações, é visto como legitimar desigualdades ou enfraquecer a luta por superá-la. Esta tensão está presente na sociedade como um todo e se revela de modo essencialmente agudo no campo educacional (Candau, 2010, p.215).

Estabelecer uma convivência harmoniosa, entre diferentes grupos culturais, favorecendo a criação de espaços inclusivos que admitam e enalteçam as colaborações e contribuições de cada grupo, excluindo qualquer tipo de diferenciação e marginalização, propiciando oportunidades de dialogo intercultural, que é um caminho para a integração entre inúmeras comunidades, possibilitando a troca de ideias, vivencias, saberes e perspectivas, contribuindo para um conhecimento mais profundo e uma admiração mutua do outro e de suas características.

A realização de eventos e festividades que evidenciam e destacam diversas culturas, são possibilidades para que se fortaleçam os vínculos sociais e promovam a integração cultural, festivais, encontros, oficinas, exposições com performances artísticas e culturais, podem se estabelecer como formas de socializar e celebrar a diversidade, dessa forma, as culturas e suas formas de manifestação estão cada vez mais estreitas e articulando-se por completo, tornando o mundo cada vez mais interconectado em suas novas combinações espaço-tempo (Hall, 2005).

No contexto de interculturalidade numa perspectiva social, cabe a cada membro da sociedade praticar seu papel na construção de uma sociedade cada vez mais acolhedora. A responsabilidade para que se estabeleça critérios indispensáveis para a vivência social, **é coletiva e individual**, como respeito e compreensão das diferenças culturais, isso vem a contribuir para a criação de espaços mais inclusivos e harmoniosos, favorecendo a liberdade de expressão e convivência coletiva.

Educação Intercultural segundo as diretrizes e currículos

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº 9.394/1996, é a legislação que estabelece as diretrizes da educação nacional no Brasil. No enredo da interculturalidade, a LDB esclarece sobre a importância de se evidenciar e valorizar a diversidade cultural e étnica no contexto escolar, e preconiza a questão intercultural relacionada ao ensino indígena no artigo 78, [...] desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (Brasil, 1996).

No sentido de integrar essa concepção de interculturalidade a todas as modalidades da educação básica e não apenas a educação indígena, a LDB amplia a perspectiva educação cultural, destacando a valorização da diversidade cultural como princípio fundamental da educação nacional. Reconhecendo a pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira, e todo o contexto epistemológico que envolve essa diversidade, preconizando a promoção da igualdade de oportunidades.

Com intuito de superar desigualdades históricas, formulando políticas educacionais que atendam as necessidades

de diversos grupos culturais, étnicos e sociais, enfatizando a vertente democrática da escola, propiciando a criação de espaços educacionais que viabilizem o diálogo, a compreensão e o respeito entre os grupos culturais que convivem nesse espaço, nesse sentido podemos afirmar que as perspectivas de educação intercultural precisam ser incorporadas em todo o processo educacional [...] não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, sem focalizar sua atenção a determinados grupos sociais (Candau, 2000, p.51).

Já os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são documentos normativos que versam sobre as diretrizes para a elaboração dos currículos escolares nacionais. Os PCNs foram elaborados pelo MEC (Ministério da Educação) e tem como objetivo conduzir e orientar a prática pedagógicas nas escolas. No contexto da interculturalidade os PCNs **têm estabelecido como um dos seus temas transversais a Pluralidade Cultural**, evidenciando a diversidade, e suprimindo a desigualdade:

[...] O trabalho com a Pluralidade Cultural se dá, assim, a cada instante, propiciando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura da paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros. (BRASIL, 1997, p.69).

Os PCNs evidenciam a pluralidade cultural existente na sociedade brasileira, e contempla em seus parâmetros a diversidade étnica, social e cultural do país. Destacando temas relacionados a história e cultura afro-brasileira e indígena, educação para relações étnico raciais, valorização da cultura

local, diversidade linguística, práticas pedagógicas inclusivas, educação ambiental integrada à diversidade cultural entre outros temas.

É imprescindível ressaltar que, embora os PCNs elaborem as diretrizes gerais para a educação brasileira, a implementação eficaz da interculturalidade no ambiente escolar depende da atuação das instituições escolares, dos professores envolvidos e da comunidade educacional que conforme afirma Fleuri:

[...] a tarefa do currículo e da programação didática, não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações. A função do currículo e da programação didática será a de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, a partir de seus respectivos contextos socioculturais, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (Fleuri 2018, p. 55).

A sistematização das práticas interculturais no contexto escolar, desenvolve uma educação mais inclusiva e abrangente, que valoriza e respeita os diversos grupos sociais e identidades culturais presentes no ambiente educacional, proporcionando uma convivência democrática mediada pelo respeito e na valorização sociocultural, auxiliando na formação crítico social dos educandos, possibilitando uma vivência em sociedade, com integração de culturas e diversidades etnográficas.

A interculturalidade na pós-graduação

Na contemporaneidade, a sociedade globalizada encontra-se interligada de maneiras complexas, promovendo um cenário propício para o intercâmbio cultural e intelectual. Nesse contexto, a interculturalidade surge como um tema de extrema relevância, especialmente no ambiente acadêmico de pós-graduação. A diversidade cultural é um componente intrínseco às instituições de ensino superior, onde estudantes e pesquisadores provenientes de diferentes partes do globo convergem para compartilhar conhecimentos e experiências.

A pós-graduação, enquanto estágio avançado de formação acadêmica, não apenas fornece o aprofundamento do saber em uma área específica, mas também se configura como um espaço fecundo para a interação entre diversas culturas. O intercâmbio de perspectivas, valores e métodos de pesquisa entre indivíduos de origens culturais distintas não apenas enriquece o ambiente acadêmico, mas também potencializa a qualidade e a abrangência das produções científicas.

A educação intercultural, que tem a capacidade de incluir aspectos transcendentais, não consiste apenas em um intercâmbio entre diferentes formas de vida, mas sim em um intercâmbio entre perspectivas acerca da própria essência da realidade.

A interculturalidade do Ensino Superior segundo Morosini:

[...] se baseia nas relações entre os estudantes e suas instituições e surge como esforço sistemático com o objetivo de tornar o Ensino Superior mais responsivo às demandas e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho (Morosini, 2006, p. 192).

Jane Knight (2020, p. 2) esclarece que a interculturalidade é um processo de mudança adaptado para atender às necessidades e interesses de cada instituição de ensino superior.

Não há uma fórmula pronta de interculturalidade. Dessa forma, podemos observar que a problemática da internacionalização está ganhando cada vez mais destaque como um campo de estudo. Nesse contexto, a interculturalidade surge como uma necessidade de pesquisa, deve ser percebida como uma força ativa e transformadora em todas as instituições de ensino superior, com o propósito de facilitar integrações que aprimorem relações democráticas. Isso implica buscar interconexões sem eliminar as diversidades e particularidades do outro, promovendo e fortalecendo os potenciais criativos de cada indivíduo e seu contexto.

Essa abordagem visa, principalmente, cultivar o respeito, os valores, os conhecimentos e os saberes de seres humanos distintos.

A formação de professores para a interculturalidade

A adequação dos processos educativos à prática da interculturalidade requer um redimensionamento de toda a estrutura escolar, e essa transição precisa ser conduzida e iniciada na educação básica, até que se chegue nas modalidades de pós-graduação. A proposta intercultural de educação objetiva consolidar uma proposta educativa que possa compreender o intrincamento das relações humanas.

Nesse contexto a educação intercultural busca vencer preconceitos e ações de exclusão sociocultural, estabelecer meios que possibilitem ascensão de todos os sujeitos e seus devidos

grupos de pertencimento, proporcionando evoluções significativas na educação, na composição dos currículos, nas estratégias metodológicas e nas ferramentas didático pedagógicas. A formação inicial e continuada de professores, que conforme Fleuri (2018, p. 54) a perspectiva intercultural de educação coloca também a necessidade de se repensar e ressignificar a concepção de “educador”, também precisa ser revista, adequando e alinhando as concepções de interculturalidade para o trabalho docente.

Como em toda etapa da educação o professor desempenha um papel importantíssimo e intransferível na construção da perspectiva intercultural em todas as modalidades de ensino, que para Nóvoa (1998, p. 18) é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores, portanto o trabalho docente é crucial para que se desenvolva as ações pertinentes a interculturalidade no contexto educacional.

A educação contemporânea tem grandes desafios a serem superados, e a questão sociocultural é uma das vertentes que caracterizam essa nova roupagem educacional, cheias de mudanças e avanços, advindos de uma perspectiva histórico-cultural que vem se desenvolvendo e rompendo os modelos de educação tradicional, quebrando os paradigmas do etnocentrismo e da homogeneidade de culturas.

Integrar a interculturalidade dentro das diretrizes de formação de professores é um processo imprescindível para conduzir e orientar os educadores para atuarem em espaços educacionais cada vez mais dinâmicos e diversos, conforme Giroux afirma:

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do

poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente globalizado, high-tech e racialmente diverso que em qualquer outra época na história (Giroux 2002, p.88).

Essa formação específica envolve desenvolver habilidades, conhecimentos e ações que possibilitem aos educadores uma perspectiva de compreensão e respeito mútuo, de modo a usar a diversidade cultural presente no ambiente educacional para produzir conhecimento e integração entre diferentes culturas, pois o trabalho do educador segundo Tardiff e Lessard (2011), é um conceito que envolve a execução de tarefas pré-estabelecidas, além de outras que ocorrem no cotidiano escolar sem que estivessem previstas, por meio de relações interpessoais entre professores, alunos e outros atores da escola.

Para que se efetive os conceitos da educação intercultural, o professor necessitará fazer um trabalho de acolhimento a diversidade de culturas presentes no ambiente educativo, amparando as histórias vivenciadas, as crenças, os valores sociais e culturais trazidos como conhecimento prévio, além de discernimento para lidar com as possíveis indisposições causadas pelas diferenças, que se não trabalhadas e dialogadas para gerar entendimento, podem produzir conflitos.

A perspectiva da educação intercultural vem com intuito de ressignificar o modelo educativo contemporâneo, que até então se debruça em um currículo monocultural, que traz uma compreensão de igualdade, porém a formação do professor

para interculturalidade vem evidenciar a diversidade cultural, reformulando o currículo que se configura nos preceitos de homogeneidade, conforme afirma Fleuri em sua colocação:

A formação e a requalificação dos educadores” são, talvez, o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. O que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros, de atuar nas situações concretas (Fleuri 2018, p. 46).

Nesse sentido a interculturalidade se propaga em muitos campos sociais, e caminha junto com outras políticas afirmativas que buscam integrar culturas e sociedade, consolidando acesso e permanência de pessoas a espaços escolares e acadêmicos, e demais espaços, proporcionando uma relação de respeito mútuo e convivência pacífica entre grupos diversos. Ao professor cabe o papel de estimular esses impulsos criando meios para que se desenvolva essa relação no ambiente educativo, construindo conhecimentos a partir da diversidade cultural, com base no respeito e no diálogo.

Considerações finais

É inegável a dimensão da interculturalidade em diversos espaços sociais, em especial nos espaços de pós-graduação. Considerando que o ambiente escolar, é o espaço onde ela é propagada e inserida na formação social dos educandos. O papel de integrar culturas diversas, criando uma relação de

respeito e convivência que tem por base conceitos de democracia e acolhimento, tem sido inserido em muitos contextos sociais através da educação intercultural, políticas que versam sobre a implantação dessas práticas tem sido apoiadas e difundidas nas instituições escolares e acadêmicas, como forma de garantir a integração de pessoas de diferentes culturas e grupos sociais a espaços que recebam e possibilitem a permanência e ascensão desses grupos.

O papel do professor como mediador dessas relações socioculturais precisa ser destacado, embora sua formação precisa estar alinhada a essa nova realidade, de forma a o conduzir para a criação de um ambiente inclusivo, pautado no diálogo e no respeito entre as pessoas, concretizando as especificidades da interculturalidade para a criação de uma sociedade livre de conflitos socioculturais.

Referências

ASTRAIN, Ricardo Salas. **Ética intercultural e pensamento latino-americano**. In: SIDEKUM, Antônio. Alteridade e multiculturalismo. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL. <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> acesso em 12 de novembro de 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> acesso em 12 de novembro de 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Org.). **Sociedade, Educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In: **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e educação escolar**. In: Reinventar a escola. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores** / Reinaldo Matias Fleuri. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

GIROUX, Henry. **Praticando estudos culturais nas faculdades de educação**. In: SILVA, Tomaz T. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior: conceitos e desafios**. 2 ed.; e-book, São Leopoldo: Oikos, 2020.

MOROSINI, Marília Costa. **Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção**. In: AUDY, Jorge L. N.; MOROSINI, Marília C. (Orgs.). Inovação e empreendedorismo na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, P. 189-210, 2006.

NÓVOA, António. **Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”**. In: SERBINO, Raquel V. (Org). Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 1998.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

**ENTRE NORMAS
E PRÁTICAS: DE-
SAFIOS DA DI-
VERSIDADE NA
PÓS-GRADUAÇÃO
BRASILEIRA**
*BETWEEN NORMS
AND PRACTICES:
CHALLENGES OF
DIVERSITY IN BRA-
ZILIAN GRADUATE
EDUCATION*

Noemi dos Reis Corrêa¹
Rafael Adelino Fortes²

Resumo: Analisamos neste trabalho as transformações no cenário educacional brasileiro desde a década de 1990, focalizando na expansão do Ensino Médio público e nas mudanças legislativas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Destaca-se a importância da abordagem de questões como a sexualidade, apesar dos desafios

1 Professora. Doutora em Sociologia. Pesquisadora vinculada aos grupos de Pesquisa: Estudos Críticos da Branquitude, Dissenso e Estudos da Cultura Rikbatsa. Professora de Língua Portuguesa/Espanhol no Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Juína. E-mail: noemi.correa@ifmt.edu.br .

2 Doutorando em Estudos de Linguagem. Professor da área de linguagens do IFMT – campus Juína. E-mail: prof.rafaelfortes@hotmail.com

socioculturais. Na pós-graduação, avanços, como as cotas raciais, são reconhecidos, porém, a representatividade étnica e de gênero persiste como um desafio. O texto enfatiza a relevância da diversidade não apenas por motivos de equidade, mas como catalisador da inovação acadêmica. A análise de documentos, incluindo a Constituição Federal, a LDBEN e o Plano Nacional de Educação, evidencia a base normativa para a promoção da diversidade. A Lei de Cotas é celebrada como um marco, mas o artigo destacamos necessidade contínua de esforços, incluindo a proposta recente de cotas para pessoas trans. Ressaltamos que, apesar dos progressos, persistem desafios, sendo essencial consolidar conquistas e adaptar-se às demandas evolutivas para alcançar uma educação superior verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Transformações educacionais. Diversidade. Mudanças. Desafios.

Abstract: We analyze in this work the transformations in the Brazilian educational scenario since the 1990s, focusing on the expansion of public high school and legislative changes, such as the National Education Guidelines and Bases Law (LDB/96) and the National Curriculum Parameters (PCNs). The importance of addressing issues, such as sexuality, is highlighted despite socio-cultural challenges. In postgraduate education, advancements like racial quotas are acknowledged, but ethnic and gender representation remains a challenge. The text emphasizes the relevance of diversity not only for equity reasons but also as a catalyst for academic innovation. The analysis of documents, including the Federal Constitution, the National Education Guidelines and Bases Law, and the National Education Plan, highlights the normative basis for promoting diversity. The Quota Law is celebrated as a milestone, but the article underscores the ongoing need for efforts, including the recent proposal for quotas for transgender individuals. We emphasize that, despite progress, challenges persist, making it essential to consolidate achievements and adapt to evolving demands to achieve truly inclusive higher education.

Keywords: Educational transformations; Diversity; Changes; Challenges

Introdução

A década de 1990 marcou uma grande mudança no cenário educacional brasileiro, sobretudo com a expansão do

Ensino Médio nas escolas públicas. A ampliação do quadro de professores para atender ao crescente número de alunos em crescimento representou um marco na democratização do acesso à educação. No entanto, este primeiro momento de mudanças na educação básica revela desafios persistentes relacionados a questões sociais, especialmente nas classes menos favorecidas da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) de 1996 promoveu uma mudança estrutural, tornando o Ensino Médio uma obrigação estatal e enfatizando a importância de normas para guiar essa etapa crucial da educação (Fortes e Oliveira, 2015). A implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) teve como objetivo fornecer orientações, incluindo a abordagem de tópicos transversais, como a Orientação Sexual, com o objetivo de reduzir a incidência de gravidez indesejada e o risco de infecção pelo HIV entre os jovens.

O desafio de debater abertamente temas como sexualidade nas escolas, especialmente a homossexualidade, foi marcado por um contexto sociocultural marcado por tabus e resistências. Entretanto, a evolução da legislação revelou um movimento em direção à aceitação e compreensão, enfatizando a importância de tratar esses assuntos de maneira democrática e pluralista.

A trajetória educacional do Brasil foi marcada por progressos significativos, graças à implementação de políticas de inclusão, tais como as cotas raciais para estudantes de graduação e pós-graduação. A Lei n.º 12.711/2012 e a Lei n.º 12.990/2014 representaram passos significativos na promoção da inclusão e diversidade, buscando corrigir desigualdades históricas. Contudo, a dificuldade persiste, especialmente durante a pós-graduação, onde a representatividade étnica e de gênero ainda é

uma questão intrincada.

Nesta breve digressão, analisaremos a história da diversidade na pós-graduação brasileira, analisando as alterações ao longo do tempo, destacando os documentos e legislações educacionais que moldaram o cenário atual. A inclusão de temas como raça e gênero na educação superior, impulsionada por leis como a Constituição Federal, a LDBEN e o Plano Nacional de Educação, demonstra um compromisso com a equidade, mas ainda há desafios a serem superados. Além disso, a discussão se estende à inclusão de pessoas trans na educação superior, com propostas recentes para cotas nesse campo.

Ao analisar esses aspectos, pretendemos fornecer uma compreensão mais ampla do panorama da diversidade na educação superior brasileira, analisando conquistas, desafios e perspectivas para um futuro mais inclusivo e igualitário.

Uma breve análise das mudanças no cenário educacional brasileiro

A década de 1990 representou um período de mudanças no contexto educacional brasileiro. Não há como falar da expansão da pós-graduação nesse período sem citar a ampliação do Ensino Médio nas escolas. Em muitas cidades, as escolas passaram a atender estudantes oriundos das classes mais populares, isso se deu porque as instituições de ensino públicas ampliaram o quadro de professores para atender à demanda do Ensino Médio, o que garantia a continuação dos estudos aos estudantes que terminavam a 8ª série e não precisavam se deslocar para escolas muito distantes.

No entanto, era o princípio de uma mudança na educação básica brasileira, estava e está longe de atingir os moldes ideais

para atender às necessidades da sociedade brasileira, isso é reflexo ainda de questões sociais que permeiam as classes mais baixas na sociedade brasileira.

A partir de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/96 — LDB/96, houve uma alteração estrutural na educação básica. O ensino médio tornou-se uma obrigação do Estado, algo que, em outros tempos, era negligenciado, e a preocupação em ampliar e construir escolas tornou-se uma meta do governo federal naquela época. Dessa forma, houve a preocupação de se criar normas que norteassem o ensino nessa etapa da escolaridade (Fortes; Oliveira, 2015).

Não entraremos no mérito em se aprofundar nesses documentos e qual o plano ideal, uma vez que a realidade ainda se pauta em números, quanto maior a escola, maior o número de recursos, o que ainda desloca e muito a realidade dos estudantes de grandes centros para aqueles que vivem em áreas mais remotas.

A ideia dos PCNs era de delegar às escolas uma formação que possibilitasse aos alunos se integrarem em dimensões no exercício da cidadania e principalmente no trabalho, porém os textos disciplinares não contemplavam todas as demandas escolares e por isso foram criados os temas transversais, dos quais, destacamos aqui o que diz respeito à sexualidade.

Com o tema de Orientação Sexual, destinado ao terceiro e quarto ciclo da educação básica, que compreendia da pré à adolescência propriamente dita, esse documento trazia como justificativa para trabalhar com o tema uma contextualização histórica que dizia:

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens. Antes, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, ao reconhecerem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre o assunto em casa. Uma pesquisa do Instituto DataFolha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em junho de 1993, constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de Orientação Sexual nos currículos escolares (BRASIL, 1998, p. 291).

Portanto, a premissa básica para se trabalhar com a sexualidade na escola era para evitar a gravidez precoce e com um pouco de terror com a questão da Aids, em outras palavras, sexo com o uso de preservativos para que pudessem vir trabalhadores sadios e que não interrompessem o ciclo dos estudos.

Outro ponto que destacamos é que quando os PCNs citavam a palavra homossexualidade, a qual aparece 7 vezes no referido documento, aparece no mesmo parágrafo temas como: aborto, prostituição, pornografia, mas há sempre uma ressalva: discutir “dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura” (p. 293). O que deixava o assunto muito vago e, ao mesmo tempo, excludente, uma vez que eram propagadas pelo senso comum notícias de que os gays eram os responsáveis pelo vírus da Aids.

Mesmo assim, discutir homossexualidade ainda era um

tabu porque ainda havia resquícios das décadas anteriores como distribuição de exemplares de Novo Testamento nas escolas, não havia espaço para laicidade, uma vez que era muito comum orações por parte de alguns professores. O Conselho Federal de Medicina publica um documento em 1985 que diz,

Atualmente encontra-se em vigor a 9ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-9), da Organização Mundial de Saúde. A CID-9 inclui a “Homossexualidade” como sub-categoria (302.0) da categoria “Desvios e Transtornos Sexuais” (302), no Capítulo dos “Transtornos Mentais” (Capítulo V) (FÉ, 1985, p. 1).

Porém, somente em 17 de maio de 1990, a Organização Mundial da Saúde entende que a homossexualidade não é uma doença, uma vez que essa mudança só ocorreu após pesquisas científicas realizadas ao longo da segunda metade do século XX que não corroboravam a tese de que a homossexualidade era uma patologia. A homossexualidade passou a ser vista como uma orientação sexual, e não como um transtorno mental ou patológica (CES-MG, 2020).

Ao longo dos anos esses documentos foram se reformulando, como o caso do PCN+, após veio as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2014) e a partir de 2017 a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Porém, em nenhum desses documentos tratam precisamente como se trabalha a questão da diversidade em sala, é muito comum os termos, *tratar com respeito; respeitar as diferenças, pluralidade de ideias*, dentre outros.

Entretanto, com a população “completando seus estudos”,

termo recorrente àqueles que terminavam o segundo grau, houve a necessidade de buscar formações que verticalizassem algumas pessoas. A oferta por cursos de graduação aumentou e conseqüentemente a pós-graduação, frisamos, aumentou, não popularizou.

Contudo, houve algumas mudanças na questão da graduação e pós-graduação. Primeiramente na graduação que com os calorosos debates sobre cotas raciais, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece a reserva de vagas em universidades federais para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Além disso, a Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014, reserva 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, direta e indireta, às pessoas negras. Essas leis visam promover a inclusão e a diversidade no ensino superior e no serviço público, reduzindo as desigualdades sociais e raciais no país.

Mas ainda não era o suficiente, porque havia a necessidade de ampliar os cursos de pós-graduação no país, uma vez que a pós-graduação, como um dos pilares da educação superior, desempenha um papel fundamental na formação de profissionais altamente qualificados e na produção de conhecimento avançado. No entanto, ao longo dos anos, é possível observar que a representatividade de determinados grupos étnicos e de gênero ainda é uma questão desafiadora nesse ambiente acadêmico.

Historicamente, a pós-graduação tem refletido padrões de exclusão que remontam às desigualdades sociais mais amplas. Acesso desigual a oportunidades educacionais, discriminação sistêmica e estereótipos persistentes têm contribuído para a sub-

representação de estudantes de diferentes origens étnicas e de gênero nos programas de pós-graduação.

Outro fator preponderante para a é que a falta de diversidade na pós-graduação não é apenas uma questão de equidade, mas também afeta diretamente a qualidade e a amplitude da produção de conhecimento. Diversos estudos demonstram que a diversidade de perspectivas e experiências contribui para a inovação e a excelência acadêmica, enriquecendo o ambiente de pesquisa e promovendo uma compreensão mais abrangente e justa das questões abordadas no âmbito da pós-graduação.

A história da diversidade na pós-graduação remonta a um período em que o acesso à educação superior era restrito a determinados estratos sociais. Durante grande parte do século XX, as oportunidades educacionais eram predominantemente direcionadas a grupos privilegiados, refletindo desigualdades socioeconômicas e, muitas vezes, perpetuando estruturas de exclusão.

Movimentos sociais e debates sobre direitos civis nas décadas de 1960 e 1970 marcaram um ponto de virada significativo. Pressionadas por demandas por igualdade racial e de gênero, as instituições de ensino superior começaram a revisar suas práticas de admissão e a considerar políticas que visassem diversificar os corpos discentes.

Ainda sobre essa reflexão histórica, podemos citar a obra de Florestan Fernandes, *A Revolução Burguesa no Brasil* (1974), em que o autor analisa as transformações sociais no Brasil, destacando as contradições entre modernização econômica e as estruturas sociais tradicionais.

Nessa obra, o autor contextualiza os movimentos sociais

no contexto mais amplo da sociedade brasileira. Fernandes (1974) discute as contradições sociais inerentes ao processo de formação burguesa, examinando como as desigualdades sociais, a pobreza e a exclusão estavam relacionadas à ascensão da burguesia, ao crescente domínio do capital e a estratificação social.

Outro aspecto importante abordado na obra de Florestan Fernandes, que vale nosso grifo, é o papel dos intelectuais na legitimação e reprodução da ordem social. O autor evidencia como as ideologias contribuem para a manutenção das estruturas de poder e o quanto a academia é um espaço de reprodução dessas ideologias.

O que podemos compreender é que as estruturas educacionais não sofreram mudanças espontâneas para o processo de inclusão, mas todas as mudanças ocorridas até o momento são frutos de muita luta e resistência dos grupos menos privilegiados.

Documentos e Legislações Educacionais

Os documentos e legislações educacionais fornecem uma base sólida para compreender as lacunas entre a teoria normativa e a prática efetiva na promoção da diversidade na pós-graduação. Essa compreensão é crucial para identificar oportunidades de melhoria e desenvolver estratégias eficazes que transformem a retórica inclusiva em práticas tangíveis e impactantes no ambiente acadêmico.

A inclusão dos temas raça e gênero na educação superior é frequentemente abordada por meio de documentos e legislações específicas. Começamos pela primeira carta que define direitos civis, a Constituição Federal, que em seus artigos 3º, IV, 5º, I e 170,

II, estabelece princípios fundamentais relacionados à promoção da igualdade e combate à discriminação, servindo como base para outras legislações. Ou seja, as demais legislações derivam do princípio básico de promoção da igualdade e do combate a discriminação, conforme preza a Constituição Brasileira.

Quando adentramos o universo educacional, a primeira Lei que serve de base, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O que a LDBEN define acerca do tema? A LDBEN, Lei n.º 9.394/96, em seu artigo 26, inciso V, destaca a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Apesar de trazer seu texto em linhas gerais, a LDBEN não define especificamente os eixos de discussões ou como se dá a inclusão da diversidade, ela aponta caminhos e abre linhas para legislações específicas direcionarem para cada nível da educação como essa inclusão da diversidade pode acontecer.

Ainda seguindo no âmbito das legislações, a Lei n.º 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, regulamenta a reserva de vagas em universidades federais para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, considerando também critérios étnico-raciais. Atualmente, essa legislação sofreu algumas mudanças, alterando a aplicabilidade da reserva de vagas. Ou seja, a nova legislação torna permanente a reserva de vagas nas universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio federais para negros, indígenas, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas e, agora, também para quilombolas.

Podemos dizer que é um avanço significativo na promoção da equidade, pois o acesso e a permanência de estudantes

negros, indígenas, quilombolas e deficientes nas universidades é fundamental para definir novas posturas no meio acadêmico e, por conseguinte, favorecer melhores oportunidades a essa população no mercado de trabalho.

Certamente, a Lei de Cotas, estabelecida pela Lei n.º 12.711/2012, representa um avanço significativo na promoção da equidade no ensino superior. Ao reservar vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, especialmente para grupos historicamente sub-representados, como negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, a legislação visa corrigir desigualdades históricas e promover a diversidade nas universidades.

Essa medida não apenas viabiliza o acesso, mas também busca garantir a permanência desses estudantes, contribuindo para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e representativo. Ao favorecer o ingresso de diferentes grupos étnicos e pessoas com deficiência, a Lei de Cotas reconhece a importância de ampliar as oportunidades educacionais e, por consequência, impacta positivamente as perspectivas desses estudantes no mercado de trabalho.

A diversidade no meio acadêmico enriquece as experiências educacionais, estimula a troca de ideias e perspectivas, e prepara os estudantes para um convívio social e profissional mais plural. Dessa forma, a Lei de Cotas não apenas contribui para a equidade no acesso à educação superior, mas também desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, abrindo portas para a ascensão profissional e social desses grupos historicamente marginalizados.

Outro documento fundamental no combate à desigualdade

social e racial é o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE é um instrumento de planejamento de médio prazo, com vigência de 10 anos, que estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil. A Lei n.º 13.005/2014 instituiu o PNE para o decênio 2014 – 2024, nesse documento, não há uma abordagem explícita sobre o tema da igualdade racial em termos diretos, mas inclui metas relacionadas à promoção da equidade e redução das desigualdades educacionais, as quais podem impactar positivamente grupos historicamente discriminados, como a população negra, indígenas, quilombolas e deficientes.

Cabe refletirmos sobre a importância das garantias dos diretos que a legislação brasileira trata. São avanços conquistados a partir de muita luta e de buscas pela promoção da igualdade. Sabemos a importância da educação no rompimento dos ciclos de pobreza e na ascensão social. Conforme a filósofa Sueli Carneiro (2005, p. 113):

Posto que a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social, no Brasil, para as classes subalternas, o controle e distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem social racialmente hierárquica. Acreditamos que essa maneira de administração das oportunidades educacionais permitiu a um só tempo a promoção da exclusão racial dos negros e a promoção social dos brancos das classes subalternas, consolidando, ao longo do tempo, o embranquecimento do poder e da renda e a despolitização da problemática racial, impedindo, ao mesmo tempo, que essa evoluísse para um conflito aberto.

O combate à desigualdade social e racial na educação é uma jornada contínua, e, apesar dos avanços, reconhecemos que persistem desafios significativos. Diante dessa realidade,

é essencial considerar estratégias eficazes para superar tais obstáculos e, ao mesmo tempo, antecipar as demandas emergentes que podem surgir no futuro. No contexto do Plano Nacional de Educação (PNE), o compromisso com a equidade requer uma abordagem dinâmica e adaptável. Ainda enfrentamos disparidades no acesso, permanência e qualidade da educação, com impactos desproporcionais sobre grupos historicamente marginalizados. A desigualdade racial continua a se manifestar em diversas formas, desde o acesso desigual a recursos educacionais até a falta de representatividade nos currículos e corpos docentes.

Até então apresentamos a questão da diversidade enquanto ascensão racial, porém existe outro grupo marginalizado que é a população de travestis e transexuais.

Até o momento, não existe uma lei federal específica que garanta a política de cotas para pessoas trans no Brasil. No entanto, algumas universidades e instituições federais de ensino superior têm adotado políticas de cotas para pessoas trans. Em 2018, a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) foi a primeira instituição a implementar essa política. Outras universidades, como a Universidade Federal do ABC (UFABC), seguiram o exemplo da UFSB no ano seguinte.

Em fevereiro de 2023, uma proposta de lei foi apresentada na rede social Twitter, defendendo cotas para pessoas trans em Universidades públicas. A deputada federal trans Erika Hilton apresentou um projeto de lei no Congresso Nacional para estabelecer a reserva de 5% das vagas para pessoas trans e travestis nas universidades federais e demais instituições federais de ensino superior. Esse projeto abrange graduação,

pós-graduação e outras etapas de ensino e inclui providências relacionadas à identificação, permanência e inclusão desses grupos no espaço universitário e no mercado de trabalho.

Embora a política de cotas para pessoas trans ainda seja recente, a adoção de cotas nesse contexto é uma mudança positiva que visa garantir o acesso à educação superior para essa população e promover a inclusão e a diversidade no ambiente educacional.

Considerações finais

Em síntese, ao percorrer as transformações no cenário educacional desde a década de 1990 até os dias atuais, é possível observar avanços significativos, mas também desafios persistentes. A expansão do Ensino Médio, as mudanças na legislação educacional, como a LDB/96 e a Lei de Cotas, marcaram um novo paradigma na busca por equidade e diversidade. Contudo, a trajetória não foi isenta de obstáculos, como a resistência a temas sensíveis, exemplificada na abordagem da orientação sexual nos PCNs.

A inclusão da diversidade étnico-racial na pós-graduação é um campo em constante evolução, refletindo a luta por uma representatividade mais ampla. A Lei de Cotas foi um marco crucial, mas a persistência de padrões excludentes na pós-graduação destaca a necessidade contínua de esforços para superar barreiras históricas. A diversidade não é apenas uma questão de equidade, mas um catalisador da inovação e excelência acadêmica.

Os documentos e legislações, como a Constituição Federal, a LDBEN, e o PNE, estabelecem a base normativa para

a promoção da diversidade na educação superior. No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes requer estratégias dinâmicas para enfrentar desafios emergentes, como evidenciado na proposta de cotas para pessoas trans. Esta iniciativa, embora incipiente, sinaliza um passo crucial na busca por uma educação superior verdadeiramente inclusiva.

Portanto, progresso alcançado ao longo desses anos não é motivo de celebração uma vez que ainda há muito trabalho a ser feito. O caminho à frente requer não apenas a consolidação e expansão das conquistas, mas também uma constante adaptação às demandas evolutivas da sociedade.

Referências:

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Orientação Sexual*. Brasília: MECSEF, 1998.

CARNEIRO, A. S. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 339f. 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-dooutro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em 06/11/2023

FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Zahar Editores, 1974.

Conselho Estadual de Saúde de Minas Gerais, 2020. *17 de maio: Dia Internacional de Enfrentamento à LGBTfobia*. Disponível em: <http://ces.saude.mg.gov.br/?p=7850>, acesso em 12/11/2023.

FÉ, I. de A. M. *TERMO DE ATESTO. PC/CFM/n.º 05/1985 PROCESSO CONSULTA CFM-CONS. N.º 32/84*. Conselho Federal de Medicina. Fortaleza, 1985. Disponível em https://sistemas.cfm.org.br/normas/arquivos/pareceres/BR/1985/5_1985.pdf. Acesso em 10 nov. 2023.

FORTES, R. A.; DA SILVA OLIVEIRA, V. O ensino de literatura no ensino médio e os documentos oficiais. *Contexto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*, n. 27, 2015.

*NAS ÁGUAS DO
TEMPO, DE MIA
COUTO: A VIOLÊN-
CIA DAS GUERRAS
E A SUBLIMAÇÃO
DA VIDA
NAS ÁGUAS DO TEM-
PO, BY MIA COUTO:
THE VIOLENCE OF
WARS AND THE SU-
BLIMATION OF LIFE*

José Pereira Filho¹
Ewerton Rezer Gindi²
Maria Madalena da Silva Dias³
Sérgio Baldinotti⁴

Resumo: O objetivo da pesquisa é, a partir da leitura do conto *Nas Águas do Tempo*, presente no livro *Estórias abensonhadas*

1 Pós-Doutorando em literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literário (PPGEL) da UNEMAT – Câmpus Universitário Prof. Eugênio Carlos Stiler de Tangará da Serra, Doutor em Sociologia pela UFSCAR e Professor Titular da Cadeira de Metodologia e Técnicas de Pesquisa da UNEMAT. E-mail: josepereiraunemat@gmail.com.

2 Professor efetivo de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso. Possui Doutorado em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), é membro do Grupo de Estudos CNPQ - Literatura, Ensino e Sociedade (UNEMAT) e da Rede Interdisciplinar de Pesquisa na Amazônia. Contato: ewerton.gindri@unemat.br.

3 Professora efetiva de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso, Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGEL) da UNEMAT – Câmpus Universitário Prof. Eugênio Carlos Stiler de Tangará da Serra. Integrante do Núcleo de Pesquisa Wladimir Dias-Pino (UNEMAT). Contato: maria.dias@unemat.br.

4 Doutor em Ciências Políticas, Professor Titular da Cadeira de Sociologia da UNEMAT – Câmpus Universitário Prof. Eugênio Carlos Stiler de Tangará da Serra. E-mail: baldinotti@unemat.br.

(1994), do escritor moçambicano Mia Couto — que lança um olhar sobre a África a partir da realidade moçambicana marcada por profundas chagas abertas de duas guerras: uma de libertação, e, posteriormente, uma civil — elaborar uma análise cujo leitor será o sujeito ativo do processo que dará vida à produção. A tentativa é conhecer e interpretar a obra de Mia Couto, construída em um cenário de dupla guerra, buscando reconstruir a trajetória de uma nação, focando, para tanto, nas suas perspectivas futuras. Desse modo, constitui-se em um desafio navegar em ambiente de África, a partir dos mares revoltos da literatura.

Palavras-chave: Mia Couto; tradição; modernidade; reconstrução.

Abstract: The objective of the research is, based on the reading of the short story *Nas Águas do Tempo*, present in the book *Estórias abensonhadas* (1994), by the Mozambican writer Mia Couto — which takes a look at Africa from the Mozambican reality marked by deep wounds open battles of two wars: one of liberation, and, later, a civil one — to develop an analysis whose reader will be the active subject of the process that will give life to the production. The attempt is to understand and interpret the work of Mia Couto, built in a scenario of double war, seeking to reconstruct the trajectory of a nation, focusing, to do so, on its future perspectives. Therefore, it is a challenge to navigate the African environment, from the rough seas of literature.

Keywords: Mia Couto; tradition; modernity; reconstruction.

Introdução

Os mares revoltos da literatura impulsionaram-nos para a tarefa de analisar o conto *Nas Águas do Tempo*, de Mia Couto. Assim, adentramos no território africano, particularmente em Moçambique, em um contexto efervescente de luta de um povo pela sua libertação da usurpação portuguesa que, replica, ente outras, nas produções literárias.

A literatura na sua irreverência, no seu compromisso

com a semântica, na sua radicalidade crítica, na sua autonomia linguística e de linguagem, torna-se um instrumento fundamental nas discussões, análises, interpretações e leituras sobre a África, considerando o tema a ser desenvolvido.

A colonização e a exploração portuguesa em terras moçambicanas deixaram muitas chagas e fissuras que ainda continuam abertas, mesmo no pós-guerra. Persiste o trauma de uma guerra civil violenta e sangrenta em busca da consolidação de um poder local. Trata-se de uma complexidade: quer seja do ponto de vista das consequências das guerras (de libertação e civil), quer seja do ponto de vista da busca de uma identidade moçambicana, quer seja ainda pela premente necessidade de constituir um rumo para o país, que busca o seu reconhecimento e a afirmação enquanto nação. Assim, a literatura se coloca como um dos instrumentos de leitura e análise desse processo na voz dos escritores engajados, como é o caso de Mia Couto na obra em análise. Ressalta-se a importância do leitor, polo ativo do processo da construção literária que, em última instância, colabora no processo de análise e revisão histórica e literária, a partir de sua percepção e ponto de vista. Ao tecer o conto *Nas Águas do Tempo* abordando uma realidade pós-guerra em Moçambique e, por conseguinte, na África, o leitor está na centralidade da produção literária de Mia Couto, o que dá vida aos seus escritos que, em tese, é a essência literária.

Constitui um desafio, visto não ser tarefa fácil, muito menos simples, analisar os escritos de Mia Couto numa perspectiva reflexiva. Além de tratar-se de um autor consolidado como agente ativo da construção literária africana por ser moçambicano e, por conseguinte, viver aquela realidade, podemos também cometer

equívocos, tanto no processo de compreensão como de construção textual, apesar dos elementos de subjetividade estarem presentes na literatura. O ato de escrever, coloca-nos em situação de risco, na medida em que estamos expostos às críticas e às compreensões ou incompreensões dos leitores, polo ativo da construção textual e da leitura. Assim, assumimos o risco da análise, expondo-nos às críticas, como meio de ampliação das percepções e compreensões, bem como, entendendo a crítica como um instrumento autônomo presente no cotidiano das nossas vidas, que traz em si o compromisso de fertilizar e multiplicar ideias.

Importa ressaltar que a realidade moçambicana, apesar de sua diversidade e complexidade, não representa a dos países luso-africanos. O que representa e faz parte do contexto é que muitas produções literárias, como é o caso de Mia Couto, tem efeito fluidificador sobre o continente africano, face aos elementos de convergência presentes, bem como a própria percepção dos autores que extrapolam os limites territoriais de seu país de origem para uma leitura mais ampla sobre a África. Desse modo, utilizamos o espaço geográfico para o desenvolvimento textual: Moçambique ou África, respectivamente.

Nas águas do tempo: a violência das guerras e a sublimação da vida

A revelação afitiva de um homem negro que não tem uma verdade sua para viver, incomoda a poesia de Jorge Vila, mas não lhe diminui a placidez. É em José Craveirinha que encontramos a violência de uma luta contra a humilhação e, de tal modo, que o poeta se transforma em tambor. É essa violência que nos parece – metamorfoseada já em violência satírica – em Viriato da Cruz e em Agostinho Neto. Violência de afirmação que, num outro plano, fora e de Francisco José Tenreiro no

poema “Eu, de coração em África”, poema onde se reuniam todos os homens, todas as formas, todas as cores, todos os continentes para devolverem ao homem de coar a consciência da beleza da sua pele, orgulho nos movimentos coloridos que traça a todo o momento no ar gris da cidade” (Margarido, 1980. p. 38).

O conto *Nas Águas do Tempo*, de Mia Couto, deve ser analisado no contexto da África, visto que é escrito a partir daquela realidade: violência do processo de colonização, luta revolucionária pela libertação e de um pós-revolucionário marcado por guerras internas entre grupos que buscam se estabelecer no poder. Assim, trata-se de uma realidade de absoluta violência.

Os escritores pós-imperiais do Terceiro Mundo, portanto, trazem dentro de si o passado – como cicatrizes de feridas humilhantes, como uma instigação a práticas diferentes, como visões potencialmente revistas do passado que tendem para um futuro pós-colonial, como experiências urgentemente reinterpretáveis e revivíveis, em que o nativo outrora silenciado, fala e age em território tomado do colonizador, como parte de um movimento geral de resistência (Said, 1995).

A colonização é radicalmente fruto do processo de submissão de povos através da força bruta. A submissão extrapola os limites físicos para ideológicos e culturais. É um processo em que seres humanos, que se consideram superiores, submetem outros seres humanos às condições animais de sobrevivência com o propósito de subjugar e explorar povos e nações.

O colonialismo não se contenta apenas em manter um povo em suas garras e em esvaziar o cérebro do nativo de qualquer forma e conteúdo. Por uma espécie de lógica perversa,

ele se volta para o passado do povo, e o distorce, o desfigura e o destrói (Yearts, apud Said, Edward W. Cultura e imperialismo, 1995).

O processo de colonização impõe muito mais que uma usurpação do patrimônio nacional da nação subjugada. Por uma necessidade de imposição do processo de exploração acaba por impor uma situação de dominação ideológica que passa pela destruição dos valores culturais da sociedade dominada. Em última instância, significa subtrair a “nacionalidade” numa perspectiva coletiva, e o “eu”, numa perspectiva individual de cada nação e ser submetidos ao processo de exploração. Trata-se de esvaziar os valores que vinculam os sujeitos explorados dos significados de pátria, de nação, de perda dos valores que os identifiquem enquanto ser individual e coletivo. É o mesmo que apartar a alma do corpo, fazendo com que o inconsciente do dominado fique esvaziado da condição de “ser”, transformando em uma condição de “coisa”, objeto. O sujeito escravizado não se reconhece como tal, pois o processo de colonização esvaziou-o da condição de ser.

Segundo Mbembe (2001), através dos processos de escravidão, colonização e *apartheid*, o eu africano se torna alienado de si mesmo (divisão do self). Supõe-se que essa separação resulta em uma perda de familiaridade, a ponto de o sujeito, tendo se tornado um estranho para si mesmo, ser relegado a uma forma inanimada de identidade (objetificação). Não apenas o “eu” não é mais reconhecido pelo “outro”, como também não mais se reconhece a si próprio.

A escravidão, a colonização e o *apartheid* são considerados não só como tendo aprisionado o sujeito africano na humilhação, no

desenraizamento e no sofrimento indizível, mas também em uma zona de não-ser e de morte social caracterizada pela negação da dignidade, pelo profundo dano psíquico e pelos tormentos do exílio (Mbembe, 2001).

A questão da colonização em território africano é objeto de muitas discussões e produções de escritores engajados no processo de reconstrução de países da África que foram, por muito tempo, subjugados pelo processo de colonização. Alguns escritores participaram ativamente do processo de descolonização africana e, posteriormente, viveram também a tragédia da guerra civil. Assumiram o compromisso, a partir das reflexões e produções literárias, de participarem do processo de reconstrução dos países africanos e, por conseguinte, da África.

A produção literária de Mia Couto caminha nesta direção. Trata-se de produções literárias que, a seu modo, buscam resgatar o conteúdo do sofrimento da vida no solo moçambicano para, a partir daí, ressignificar a trajetória de luta e resistência de uma população, que busca também reconstituir-se enquanto povo e enquanto nação. Para Mia Couto, esse caminho passa necessariamente por um reencontro com a história, com os valores, hábitos e costumes. Trata-se do reencontro com a vida e coma história de vida que a colonização usurpou ao impor uma história trágica de colonização, de uma guerra de libertação e depois de sucessivas guerras civis. O trabalho de Mia Couto traz o [...] “o desejo africano de se conhecer a si mesmo, de reconquistar seu destino (soberania) e de pertencer a si mesmo no mundo de autonomia” (Mbembe, 2001).

Nesse caminho, *Nas Águas do Tempo* retrata o momento pós-guerra e a percepção da necessidade de busca de reconstrução

de um espaço da África que sofreu os processos violentos da colonização e das guerras, a partir da realidade moçambicana. Mia Couto retorna à tradição como uma das matizes de reconstituição do “eu individual” e do “eu coletivo”. Um povo que foi subjugado pelo processo de colonização, que teve seus valores individuais e coletivos aviltados, precisa se reconstituir, e a reconstituição passa necessariamente por uma volta ao passado e às tradições, como uma necessidade de reconhecimento e de restabelecimento da história: a história usurpada pelo colonizador.

Na verdade, o sentimento é de que existe um lapso histórico, como que se o povo africano tivesse passado por um período de dormência (colonização) e que agora precisa ser reconstituído.

Meu avô, nesses dias, me levava rio abaixo, enfilado em seu pequeno concho. Ele remava, devagaroso, somente raspando o remo na correnteza. O barquinho cabecinhava, onda cá, onda lá, parecendo ir mais sozinho que um tronco desabandonado.

- Mas vocês vão aonde?

Era a afição da minha mãe. O velho sorria. Os dentes, nele, eram um artigo. Vovô era dos que se calam por saber e conversam mesmo sem nada falarem.

Entrávamos no barquinho, nossos pés pareciam bater na barriga de um tambor. A canoa solavanqueava, ensonada. Antes de partir, o velho se debruçava sobre um dos lados e recolhia uma agulha com sua mão em concha. **E eu lhe imitava.**

No entanto, **era ele quem me conduzia,** um passo à frente de mim. (Couto, 2012, p. 9. Grifos nosso).

O texto acima, extraído de *Nas Águas do Tempo*, aponta para um retorno às tradições, a partir da relação dos personagens: avô, neto e avó. Mais do que uma relação familiar, é a volta

de uma tradição onde o núcleo do processo se ancora no idoso, pessoa de conhecimento e responsável pelo processo educativo e de formação de uma geração à outra. Presente também o papel da mulher, forte, segura, responsável pelos cuidados domésticos e dos “miúdos”. Trata-se, na verdade, de um reencontro com as relações sociais outrora estabelecidas em uma África molestada pela ambição colonizadora. Para uma África sem referência, a busca da tradição e da ancestralidade torna-se necessária.

Para o autor, a perspectiva da reconstrução moçambicana passa pela relação entre o velho e o novo, representada no conto na relação metafórica entre avô/neto, bem como, na figura de uma mulher que precisa ser forte, visto que as tragédias de guerra, ao desconfigurarem as relações tradicionais da família moçambicana, historicamente ancorada na figura masculina e na relação com o campo, agora exige uma mulher forte, corajosa, que se desloca, por força de uma nova configuração: de Moçambique para a cidade, tendo que assumir, além do papel de mulher e mãe que a tradição lhe concedera, o de provedora, como uma necessidade da modernidade.

No que diz respeito à tradição, o ponto de partida é a afirmação de que os africanos têm uma cultura autêntica que lhes confere um eu particular irreduzível ao de qualquer outro grupo. A negação de deste eu e desta autenticidade seria, assim, por si mesma, uma mutilação. Com base nesta singularidade, supõe-se que a África reinvente sua relação consigo mesma e com o mundo para pertencer a si mesma e escapar das obscuras regiões e do opaco mundo as quais a história a tem confinado. (Mbembe, 2001).

Nessa perspectiva, o retorno à tradição torna-se uma

necessidade no processo de reconstrução de uma identidade da África, entendido aqui, como países com particularidades e especificidades, bem como, da reconstituição do “eu” que fora desfigurado pelo processo de colonização, e, nesse ponto, o conto do autor moçambicano diferencia-se do antológico “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa (1994), diferenças das quais falaremos rapidamente. Na narrativa roseana, a relação entre as gerações também é trabalhada em uma bela metáfora e a presença de símbolos como o barco e a água se fazem presentes. Embora as personagens brasileiras sejam pai e filho, os narradores se assemelham, não somente na linguagem, mas também na perspectiva, ambos assumem a primeira pessoa. Enquanto A terceira margem do rio começa com “nosso pai”, o narrado de Nas águas do tempo refere-se a “meu avô” - é instigante pensarmos que as tradições de África são mais antigas, remontam ao berço da humanidade.

Outra diferença que gostaríamos de destacar entre as duas obras, de forma a corroborar nossa afirmação inicial, é a reação das personagens femininas, ambas mães dos narradores. A mãe do narrador do conto brasileiro fica “vergonhosa” e acaba por ir morar com uma das filhas, deixando para trás seu marido, no rio. A mãe do narrador africano não.

Entretanto, o final, a forma como os narradores se portaram diante do “aceno” do lenço é que mais os diferencia. O narrador de Guimarães Rosa, embora tenha acompanhado o processo todo de seu pai, embora tenha reconhecido que este tinha um propósito, e mesmo tendo planejado a sucessão, não teve coragem de dar continuidade à guarda silenciosa: “por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num

procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte do além” (Rosa, 1994, p. 413). Após fugir, motivado pelo medo, pede perdão, mas nunca mais ouve falar de seu pai. Finaliza a narrativa “pedindo, pedindo, pedindo um perdão” (Rosa, 1994, p. 413) e “que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não para, de longas beiras” (Rosa, 1994, p. 413).

Já o narrador-neto, depois de acompanhar seu avô e ouvi-lo dizer “Eu levo-lhe lá nos pântanos para que você aprenda a ver. Não posso ser o último a ser visitado pelos panos” (Couto, 2012, p. 16), pôde afirmar:

Pela primeira vez, eu coincidia com meu avô na visão do pano. Enquanto ainda me duvidava foi surgindo, mesmo ao lado da aparição, o aceno do pano vermelho do meu avô. Fiquei indeciso, barafundado. Enquanto, lentamente, tirei a camisa e agitei-a nos ares. E vi o vermelho do pano dele se branqueando, em desmaio de cor. Meus olhos se neblinaram até que se poetaram as visões (Couto, 2012, p. 14).

Enquanto parece ter havido uma aprendizagem tardia no conto de Rosa, importa ressaltar o papel educativo presente na metafórica relação entre avô e neto na narrativa de Couto. Historicamente, os processos educativos estão e fazem parte do contexto das relações sociais de cada povo, país, nação ou comunidade, ou ainda, qualquer outro tipo de educação que se possa imaginar.

Educação é o processo por meio do qual um membro da espécie humana, incapaz, desprovido dos instintos e das capacidades que lhe permitem sobreviver rapidamente sozinho se apropria, graças à mediação dos adultos, de um patrimônio humano de saberes, práticas,

formas subjetividade, obras. Essa apropriação lhe permite se tornar, ao mesmo tempo e no mesmo movimento um ser humano, membro de uma sociedade e de uma comunidade, em um indivíduo singular, absolutamente original. A educação é, assim, um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização. Esse triplo processo é possível apenas mediante a apropriação de um patrimônio humano. Isso quer dizer educação é cultura, em três sentidos que podem ser dissociados (Charlot, 2000 apud Libâneo, 2010).

Conforme apontado por Mbembe (2001), os povos africanos, em suas relações sociais, estabelecem laços culturais autóctones, particulares, autênticos, estendidas aos seus processos educativos. A relação avô/neto é pedagógica, acentuando um processo educativo que se dá na relação do mais velho com o mais novo, com característica fundamentada na oralidade, o que simboliza os povos africanos. Assim, a reconstituição de processos educativos com traços de modernidade deve considerar a realidade dos contextos africanos, agregando elementos da oralidade e da particularidade dos vários idiomas e línguas sob pena em, não havendo as devidas percepções e ponderações, colocar-se como mais um instrumento de divisão e de subjugação daqueles que procuram superar os traumas da colonização e do pós-guerra. É na África e na diversidade de seu povo, não em outro país ou continente, que está a materialização da utopia do novo, presente em *Nas Águas do Tempo*.

A minha primeira língua é o chope. O chope fala-se em Gaza e também em Inhambane. Eu nasci em Gaza, o meu pai e minha mãe falam a mesma língua. Entretanto saímos de Manjacaze e viemos para os subúrbios da cidade de Maputo, onde se fala ronga. E cresci

no subúrbio. Quando começo a ir para a escola, tenho o primeiro contacto com o português. O meu pai é muito radical, sim: ele nunca permitiu que se falasse português em casa. Não aceitava. Ele considerava que nós tínhamos obrigação de conhecer a nossa própria língua. Agora, a língua de comunicação, de progresso, isso é lá fora, porque, em casa, não deve ser assim.

Bem, em casa, falava chope. Com as amigas, na rua, nos subúrbios de Maputo, tinha que falar o ronga; na escola, comecei a ter contactos com a língua portuguesa e falava com muita dificuldade. E porque estudei numa escola missionária católica, era obrigada a ir para a igreja, católica, quando as missas eram em latim!

Até fazer a minha escola primária toda, foram quatro anos: fui à missa todos os dias, mas ainda hoje não sei o que é que o padre dizia! Mas era interessante, pois nós memorizávamos tudo e dizíamos tudo! Não sei se o padre pensava que nós sabíamos, que entendíamos. De fato, foi esse o ambiente de línguas em que eu vivi (Laban, 2006).

No recorte da obra de Laban evidencia-se a diversidade africana, no caso específico, nos processos da língua, elemento fundamental de constituição identitária de um povo ou nação. Por essa razão, surge a necessidade da consideração da realidade africana nos processos de análise, de crítica e de formatação de práticas sociais, entre elas, da cultura e educação, que possuem, por sua natureza, um nível de diversidade e complexidade muito mais acentuada. As raízes da tradição e da ancestralidade, como pano de fundo no estabelecimento das relações com o mundo moderno, tornam-se uma necessidade no processo de reinvenção das relações na África.

Os elementos míticos, as crenças e elementos de religiosidade constantes no conto, por um lado, expressam a base

cultural e social do povo moçambicano e, por outro lado, denuncia o eurocentrismo que, na ânsia da vã dominação e exploração, impunham o cristianismo como dogma de fé, sem considerar os aspectos culturais, míticos, as crenças e as manifestações religiosas daquele povo. A rigor, a dominação e a exploração não consideraram nada, senão a ânsia de subjugar e explorar.

[...] o velho se debruçava sobre um dos lados e recolhia uma aguinha com sua mão em concha. O velho, excitado, acenava. Tirava seu pano vermelho e agitava-o com decisão. A quem acenava ele? Talvez era a ninguém. Nunca, nem por instante, vislumbrei por ali alma deste ou de outro mundo.

O namwetxo moha era o fantasma que surgia à noite, feito só de metades: um olho, uma perna, um braço.

Dizem: o primeiro homem nasceu de uma dessas canas.

De repente, meu avô retirou o seu pano do barco e começou a agitá-lo sobre a cabeça.

- cumprimenta também, você!

Olhei a margem e não vi ninguém. Então, deu-se o espantável: subitamente, deixámos de ser puxados para o fundo. O remoinho que nos abismava se desfez em imediata calmaria.

Voltámos ao barco e respirámos os alívios gerais (Couto, 2012, p. 10, 11 e 12).

A África retratada pela literatura através dos versos, prosas, contos, músicas, artes e outras manifestações literárias constitui-se em uma diversidade de manifestações religiosas, míticas e crenças. Assim, como possui uma diversidade de etnias que, historicamente, compôs aquele povo é, por conseguinte, espaço de uma diversidade de manifestações culturais afetas à sua diversa e complexa estrutura social. Não considerar essa realidade como fizeram os processos colonizadores é esvaziar a alma popular da sua cultura e história. Assim, além de denunciar

essa violência histórica cometida contra os povos africanos e, por conseguinte, moçambicanos, Mia Couto novamente retoma o passado e suas relações para dar vida ao presente e para encetar o futuro.

Nesse caminho, ancorado na volta ao passado e na ancestralidade como instrumento de reconstituição da memória do povo moçambicano e do seu cotidiano, que reclama e luta pela vida, a metáfora do barco que desce as águas é a vida presente na África que teimosamente se manifesta, apesar da caótica realidade de um pós-guerra. É um apelo pela vida que se manifesta no conto, e que está presente na luta cotidiana de homens e mulheres moçambicanas que não abrem mão da vida.

Assim como há sinais de violência e morte marcadas pela dureza da colonização e da dualidade de guerras, que estão presentes na alma do povo moçambicano, simbolizadas no lenço vermelho que balança como um sinal de morte, há também a luta de um povo pela vida, expressa na resistência contra a colonização, na resistência contra a guerra civil, na luta do povo pela constituição de uma nação destrocada pela colonização e pela guerra, mas que tem sede de vida. É a luta cotidiana das mulheres africanas e moçambicanas que tiveram que se adaptar em contextos vários e diferenciados de suas origens, mas que também resistem e que têm sede de vida.

Essa luta pela vida expressa no conto de Mia Couto que busca no passado e na ancestralidade a reconstituição histórica e o reconhecimento individual e coletivo do “eu” africano e moçambicano, mostra-nos também que, assim como a contradição morte/vida presente no conto e no cotidiano do povo, tradição e modernidade são elementos presentes em um mesmo contexto. A necessidade de volta à tradição não significa a morte da

modernidade, isto porque, para uma nação que viveu e vive sobre a sombra da morte, a reconquista da vida é a razão da existência. Nesse caso, a modernidade está no contexto atual e no cotidiano, presente na vida, que faz e fará parte da existência daquele povo.

Para Mia Couto, apesar do antagonismo tradição e modernidade, contradição que está presente e faz parte da dialética da existência humana, não são inconciliáveis, devendo necessariamente conviver em simbiose no contexto de efervescência da luta pela vida.

O autor não despreza as incertezas e dificuldades da dureza da vida como ela é na África. Assim, o risco de colocar o pé no chão, o risco de colocar o pé fora do barquinho, é o risco de viver, principalmente, de viver na África com suas contradições e conflitos.

“O avô pisava os interditos territórios? Sim, frente ao meu espanto, ele seguia em passo sabido. A canoa ficou balançando, em desequilíbrio com meu peso ímpar” (Couto, 2012, p. 13). Não se percebe prenúncio de vida fácil, mas a necessidade de equilibrar-se em uma realidade ainda violenta, por forças de todas as violências sofridas. Trata-se de uma realidade não determinada, mas em construção, onde a vida brota e o porvir está presente nas atitudes individuais e coletivas de uma nação que, na dureza da vida, aprendeu a lutar por ela.

Presenciei o velho a alongar-se com a discrição de uma nuvem. Até que, entre a neblina, ele se declinou em sonho, na margem da miragem. Fiquei ali, com muito espanto, tremendo de um frio arrepiado. Me lembro de ver uma garça de enorme brancura atravessar o céu. Parecia uma seta traspassando os flancos da tarde, fazendo sangrar todo o firmamento. Enquanto remava um demorado regresso, me vinham à lembrança as velhas palavras do meu velho avô: a água e o tempo são irmãos

gêmeos, nascidos do mesmo ventre. E eu acabava de descobrir em mim um rio que não haveria nunca de morrer. A esse rio volto agora a conduzir meu filho, lhe ensinando a vislumbrar os brancos da outra margem (Couto, 2012, p. 13-14).

O tempo, a água, o barco, o vermelho o branco são metáforas da vida utilizadas pelo autor para exprimir o contexto da luta e resistência de uma nação que, na sombra da morte, teimosamente fez e faz a opção pela vida. O distanciamento do velho avô indo embora (provavelmente pela morte) e o retorno do “miúdo” para casa, exprimem a continuidade da vida na África; fundamentada através da ancestralidade e da tradição, no reencontro com a história e com a africanidade presentes em cada “eu”, que se consolida numa dimensão coletiva representa o moderno, ou seja, a contemporaneidade que a vida na África e em qualquer lugar do mundo requer. “E eu acabava de descobrir em mim um rio que não haveria nunca de morrer” (Couto, 2012, p. 24). É a vida que, historicamente, fez a África sobreviver e se multiplicar enquanto povo e nação, desafiando cotidianamente a morte e resistindo às intempéries que a vida impõe.

Assim, para Mia Couto, África é sinônimo de vida.

Considerações finais

A análise de Mia Couto é um olhar do oprimido sobre a África, necessário para o processo de reconstituição dos valores culturais, sociais e de autoestima de um povo. Com certeza, não é olhar do colonizador, que esmagou e explorou uma nação que será base para reconstituição, isto porque, “os povos colonizados foram, como analisa ainda Lúcia Guerra, privados “de su propia Historia y de las historias que modelizan su propia experiência”

(Padilha, 2012, p. 121). A crítica ao colonialismo, a crítica à guerra civil, a busca de uma identidade de afirmação de uma nação e a necessidade da reconstrução moçambicana, dão o tom da literatura moçambicana na construção literária e nos escritos de Mia Couto, particularmente no conto *Nas Águas do Tempo*.

Muito mais que a questão estética, que é uma sensata preocupação da construção literária, e que está presente no conto, o autor mira sua análise na semântica, empurrando-nos para compreender a África a partir da sua trajetória histórica, em contexto de guerras e reconstruções, bem como, da busca de identidade de nação e povo. Assim, desde o início até o final, o texto, além de trazer aspectos importantes da ancestralidade e do passado como elementos de reconstituição de aspectos históricos, sociais e culturais perdidos, em função do processo de colonização, que a todo custo buscou apagar a memória de uma nação e de um continente, tem compromisso com a vida em movimento, usando de metáforas como água traduzida em sinônimo de vida; do barquinho que se movimenta, como o constante movimento da vida; do vermelho e do branco. Metaforicamente também se colocam na relação morte (de uma África devassada e assombrada por guerras) e vida (de uma resistência desde o processo de colonização à necessidade de uma nova reconstrução a partir dos paradigmas passado presente, tradição e modernidade).

O texto em sua essência, trata-se de um apelo à vida, apelo esse presente na luta e na vida cotidiana de uma população que busca se reconstituir, e que tem na literatura um importante instrumento de análise e percepção do passado, de uma premente necessidade de vida presente e de uma perspectiva futura. Nesse caminho, *Nas Águas do Tempo* é vigoroso e se transformou em vida num contexto de caos. Em princípio, uma importante

característica do referido conto é a necessidade de manter a tradição como um elemento histórico constituinte da nação africana – uma resistência ao modernismo.

Referências

COUTO, Mia. **Nas águas do tempo**. In: COUTO, Mia. Estórias abensonhadas. São Paulo: Companhia de Letras, 2012, p. 9-14.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LABAN, Michel. **A questão dos empréstimos através das literaturas africanas de língua portuguesa**. 2006. Disponível em: http://www.pluralpluriel.org/index.php?option=com_content&view=article&id=232:a-questao-dos-emprestimos-atraves-das-literaturas-africanas-de-lingua-portuguesa&catid=75:nd-6-litteratures-africaines-de-langue-portugaise&Itemid=55. Acesso em: 18 dez. 2015, p. 16-41.

LIBÂNIO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação**. 2010, p. 16-27. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2015.

MARGARIDO, Alfredo. **Das várias maneiras de ver e de não ver a colonização**. Lisboa: Telles da Silva, 1980.

MBEMBE, Achilles. **As formas africanas de auto-inscrição**. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-546X2001000100007&script=sci_arttext. Acessado em: 18 dez. 2015, 13-38.

PADILHA, Laura Cavalcante Padilha. Dois olhares e uma guerra. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. (OnLine), 68. 2004. Disponível em: URL: <http://rccs.revues.org/1087>; DOI:10.4000/rccs.1087. Acessado em: 01 out. 2012.

ROSA, João Guimarães. **A terceira margem do rio**. In: ROSA, João Guimarães. Ficção completa: Volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.

SAID, Edward Wadie. **Cultura e imperialismo**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

O PROBLEMA É A REPÚBLICA: OS LIVROS RE- JEITADOS DOS CONCURSOS DE LITERATURA CO- LONIAL (1928- 1929)

THE PROBLEM IS THE REPUBLIC: THE REJECTED BOOKS FROM THE COLONIAL LITE- RATURE COMPETI- TIONS (1928-1929)

Helder Thiago Maia¹

¹ Doutor em Literatura pela Universidade Federal Fluminense (2018). É Investigador no Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo - USP. É editor das revistas *Periódicus* (UFBA) e *Via Atlântica* (USP) e desenvolve o projeto *Fissuras na colonialidade de gênero: representações de gênero, afeto e sexualidade pré-coloniais no alvorecer do Império colonial português*, com financiamento da FCT.

Resumo: Organizados entre 1926 e 1974, os Concursos de Literatura Colonial (portuguesa) visavam construir uma biblioteca colonial que fosse capaz de servir como propaganda colonial e de despertar na juventude o gosto pelas causas coloniais. Neste artigo, analisamos duas obras que se inscreveram nos concursos entre 1928 e 1929, mas que foram desclassificadas por “não servirem como propaganda colonial”. Estamos interessados em entender as motivações para a desclassificação das obras, mas também buscamos inferir como as populações nativas se organizavam em torno de marcadores de gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Literatura Colonial. Concursos de Literatura Colonial. Obras Desclassificadas. Gênero. Sexualidade.

Abstract: Organized between 1926 and 1974, the Colonial Literature Competitions aimed to build a colonial library that would be able to serve as colonial propaganda and to awaken in young people a taste for colonial causes. In this article, we analyze five books that entered the competitions between 1926 and 1933 but were disqualified for “not serving as colonial propaganda”. We are interested in understanding the motivations for the declassification of the books, but we also seek to infer how native populations were organized around gender and sexuality.

Keywords: Colonial Literature. Colonial Literature Competitions. Declassified Books. Gender. Sexuality.

Ngana Hongolo kiambote, Kiua Hongolo!
(Tradição oral bantu)

Ainda que a literatura colonial portuguesa seja um arquivo relativamente esquecido e submerso, o seu imaginário ainda permanece vivo e insepulto, uma vez que a colonialidade, especialmente a de gênero, permanece como uma construção literária do presente. Analisar a literatura colonial, portanto, como também sugere Francisco Noa (2002, p. 33), pode fornecer perspectivas importantes não só para a compreensão do passado e do presente, mas também para reorganizarmos e inventarmos o futuro.

Neste artigo, examinamos duas obras de literatura colonial

portuguesa de temática africana que foram produzidas durante a fase “republicana” dos Concursos de Literatura Colonial: *D'aquem & D'alem-mar: chronicas de viagem (1923-1924)*, publicado em 1928, de Veva de Lima, que participou do terceiro concurso, e *Em terra de Pretos: crónicas d'Angola*, publicado em 1929, de Henrique Galvão, que participou do quarto concurso.

Organizados inicialmente a partir da Portaria n. 4.565, de 12 de janeiro de 1926, os referidos certames visavam “intensificar por todos os meios a propaganda das nossas colônias e da obra colonial portuguesa”, e entendiam que a literatura, especialmente o romance, “constitui um excelente meio de propaganda, muito contribuindo para despertar, sobretudo na mocidade, o gosto pelas coisas coloniais” (BGC, 1926/7, p. 169).

De forma geral, a partir de Salvato Trigo (1987) e Manuel Ferreira (1989), podemos dizer que a “literatura colonial pretende ser, fundamentalmente, um hino de louvor à civilização colonizadora, à metrópole” (Trigo, 1987, p. 145), sendo “a expressão de uma prática e de um pensamento que assentam no pressuposto da superioridade cultural e civilizacional do colonizador” (Ferreira, 1989, p. 250). Assim sendo, as suas principais características, como aponta Inocência Mata (2014, p. 64-65), seriam: a subalternização das populações africanas, o heroísmo do colono, a construção do espaço como *locus horrendus*, a apologia da colonização como missão civilizadora e o desejo em despertar na juventude portuguesa o gosto pelas causas coloniais.

A partir dessas constatações, analisamos duas obras que se inscreveram nos Concursos de Literatura Colonial, no período entre 1928 e 1929, mas que foram rejeitadas pelo certame sob a alegação de que não serviriam como propaganda

colonial. Estamos interessados em investigar não só como esses autores constroem as relações entre colonizadores portugueses e populações africanas, em diálogo com as constatações de Trigo (1987), Ferreira (1989) e Mata (2014), mas também quais seriam as motivações específicas para a exclusão dessas obras do referido certame.

Interessa-nos também observar como gêneros e sexualidades dissidentes da colonialidade de gênero portuguesa são narrados, uma vez que tais marcadores sociais, construídos a partir de um viés racial, formaram parte das estratégias de desumanização e subalternização das populações africanas. Afinal, como argumenta Oyèrónké Oyěwùmí (2021, p. 186), “O processo colonial foi diferenciado por sexo, na medida em que os colonizadores eram machos e usaram a identidade de gênero para determinar a política”.

Não servem como propaganda colonial: a viagem e o degredo

Apesar do “sôpro de patriotismo que anima todo o livro”, de ter despertado o interesse do júri por se tratar das observações de uma mulher sobre a vida colonial e de ser reconhecida como obra de uma artista de “requintado espírito”, *D'aquem & D'alem-mar* foi desclassificada do Terceiro Concurso de Literatura Colonial, “apenas por êsse motivo”, por causa das contundentes críticas às “instituições vigentes” (BGC, 1928/38, p. 139-140). Ainda que não aponte a natureza dessas críticas, a ata sutilmente desqualifica a autora e a obra ao sugerir que Veva de Lima produziu uma leitura distorcida da colonização portuguesa, dado que, por ser uma senhora de elevada posição na sociedade, viajou sempre de forma extremamente confortável e privilegiada, mesmo quando

esteve no interior das selvas moçambicanas, e por isso pouco sentiu as agruras da vida colonial (BGC, 1928/38, p. 140).

Se as críticas à obra de Veva de Lima são sutis e, como veremos, justas, no ano seguinte, no Quarto Concurso de Literatura Colonial, *Em terra de Pretos*, de Henrique Galvão, recebeu as mais violentas e explícitas críticas entre as obras rejeitadas pelos certames de literatura colonial da fase republicana. Armando Cortesão, então diretor da Agência Geral das Colônias e dos Concursos de Literatura Colonial, acusa o autor de ter ares de superioridade, de mascarar a sua ignorância em uma pseudocultura e de ser um “basbaque” que cai “de cócoras diante de tudo o que é estrangeiro” enquanto deprecia “tudo que é nacional” (BGC, 1930/55, p. 163). De forma semelhante, a obra é percebida como um insulto, uma difamação, à colonização portuguesa, que maldiz a tudo e a todos, além de contar “histórias absurdas”, como a de um funcionário público português que “matava os pretos e lhes comia depois os corações guizados” ou de um tenente português que, “para aliviar o sofrimento dum preto ferido”, coloca o homem dentro de uma palhota e em seguida põe fogo em ambos (BGC, 1930/55, p. 162).

Ainda que seja justa a afirmação de que a obra causaria vergonha em ser português (BGC, 1930/55, p. 162), devido à barbárie e à violência do regime colonial, é absolutamente injusta a afirmação de que aquilo que é narrado são histórias absurdas ou impossíveis, ao contrário, o texto é absolutamente crível e verossímil, e dialoga com a violência do colonialismo português relatada em outras obras da literatura colonial do mesmo período, como *Cartas da Zambézia* (1920), de Gavicho de Lacerda, que relata “guerras de extermínio” contra populações

nativas africanas, cujas cidades e pessoas eram queimadas, e o próprio relato de Veva de Lima (1928), que descreve torturas nas prisões de Moçambique.

Apesar de descartadas por questões políticas e por não servirem como propaganda colonial, as duas obras tiveram trechos, habilmente selecionados, publicados no *Boletim da Agência Geral das Colónias*. O livro *D'aquem & D'alem-mar*, cujas páginas eram “cheias de vida” e “colorido” (BGC, 1928/38, p. 139), teve um longo trecho publicado, em setembro de 1928, no número 39, enquanto *Em terra de Pretos*, que tinha “páginas interessantes, por vezes bem observadas e bem escritas” (BGC, 1930/55, p. 163), teve um capítulo publicado, em julho de 1930, no número 60.

Não obstante, enquanto *D'aquem & D'alem-mar* é o único livro de Veva de Lima submetido aos Concursos de Literatura Colonial, Henrique Galvão enviou sete obras entre 1929 e 1937, sendo três desclassificadas e quatro premiadas, o que coloca o autor tanto entre os maiores vencedores do certame quanto entre os que mais tiveram obras sumariamente excluídas, ainda que somente *Em terra de Pretos* tenha sido desclassificada por não servir como propaganda colonial.

D'aquem & D'alem-mar

A obra de Veva de Lima, apesar de pouco estudada pela crítica literária, não está completamente esquecida, seja pela existência do museu Casa Veva de Lima², na cidade de Lisboa, o qual promove a autora e sua obra, seja através de estudos recentes, especialmente os trabalhos de João Manuel Neves

² Sobre o museu Casa Veva de Lima, ver <<https://www.rtp.pt/programa/tv/p42776/e10>>. Acesso em 30 ago. 2023.

(2016) e Francisco Noa (2002). No entanto, de acordo com Neves (2016, p. 33-34), *D'aquem & D'alem-mar* seria um “relato bastante medíocre de viagem”, “um dos melhores exemplos do cinismo do discurso africanista português”, “um excelente exemplo da presunção aristocrática da burguesia portuguesa”.

Composto por vinte e dois capítulos, o livro é o relato de uma viagem, que durou dois meses, por diversas cidades africanas durante o ano de 1923. Através da obra, acompanhamos desde a partida de Veva, no Cais dos Soldados, em Lisboa, às rápidas passagens por Las Palmas, Cidade do Cabo, Joanesburgo, Lourenço Marques, Nampula, Dar es Salaam, Tanga, Zanzibar e Mombaça, até o retorno à capital portuguesa. Este périplo, realizado junto a um “criado preto trazido de Lisboa” (LIMA, 1928, p. 147), que nunca é nomeado e aparece apenas uma vez no livro, é feito sempre nas melhores condições possíveis, uma vez que a autora viaja na primeira classe, se hospeda nos melhores hotéis, além de ser recebida pelas autoridades locais na condição de esposa do presidente da Companhia de Moçambique³, o que lhe permite conhecer e frequentar a elite colonial das várias cidades que visita. Ademais, quando faltam navios, trens ou carros, viaja de machila (LIMA, 1928, p. 161) ou em carros “puxados por pretos” (Lima, 1928, p. 282).

Antes de serem reunidos em livro, os textos foram publicados em jornais, especialmente no *Correio da Manhã* durante o ano de 1924, tendo gerado certa polêmica pública,

³ A Companhia de Moçambique, que funcionou entre 1891 e 1942, era uma empresa privada que, em substituição ao governo português, tinha a responsabilidade de explorar e colonizar uma parte de Moçambique. Para isto, em troca de dividendos, o governo cedia à empresa o monopólio do comércio, das jazidas minerais, da cobrança de impostos, da construção e exploração de estradas, etc. (Sampaio, 2014).

além de insultos pessoais à autora (LIMA, 1928, p. 4-5)⁴. Logo, em diálogo com as críticas já recebidas, mas também antevendo novas receções, Veva não só afirma que o livro tem uma linguagem pobre, feia e sem brilho (Lima, 1928, p. 6), que pode aborrecer ao leitor (Lima, 1928, p. 12), mas também diz que se trata de um livro modesto, sem eloquência (Lima, 1928, p. 6), que é fruto do trabalho de uma publicista, e não de uma escritora (Lima, 1928, p. 4-5).

A obra, no entanto, como podemos ver na Imagem 1, começa com uma fotografia bastante desafiadora, uma vez que Veva se apresenta aos leitores, antes de qualquer texto escrito, vestindo roupas que são entendidas, tanto entre as populações africanas (Lima, 1928, p. 155) quanto entre os portugueses (Lima, 1928, p. 160), como masculinas. Ademais, carrega uma arma no ombro e parece pronta para exercer uma atividade que também é percebida, naquele contexto, como exclusivamente masculina, a caçada de animais⁵. Colaboram com essa imagem visual, o fato da autora se construir narrativamente como uma viajante solitária, ainda que saibamos que viaja acompanhada tanto por um criado quanto pela sombra do marido.

4 No final do livro, a autora reproduz um compilado das críticas e ameaças que recebeu à época da publicação dos textos em jornais.

5 Durante a caçada, ao ver a morte de um animal, a autora chora e sente remorsos, e logo conclui não só que a caçada é uma “estupidez”, mas também que não foi aos “sertões d’África para matar” e sim para contemplar os animais vivos (LIMA, 1928, p. 191-195). A descrição que faz da morte de um animal é comovente, no entanto, Veva, contrariando o texto escrito, publica uma foto da caçada onde pisa em um animal morto.



Imagem 1 – Veva de Lima vestida para uma caçada de animais.

Ainda que possamos entender essa *mise-en-scène* como uma provocação feminista, é preciso deixar claro que não há na obra sororidade nem com as mulheres inglesas, que são desqualificadas por dançarem de forma “desenvolta e ruidosa” (Lima, 1928, p. 97), nem com as mulheres africanas, que são repetidamente animalizadas e descritas como “fedorentas” (Lima, 1928, p. 155) e “repulsivas” (Lima, 1928, p. 167). Tal perspectiva mostra que a identidade nacional e o projeto colonial português estão acima de qualquer discurso feminista que a autora pensa promover. Ademais, Veva (1928, p. 98) faz questão de afirmar que algumas hierarquias precisam ser mantidas e que “uma mulher não póde ser menos, não póde ser mais do que o homem – porque contraria a Igualdade”.

Se a defesa da igualdade feminina, como podemos ver,

não é capaz de produzir solidariedade com outras mulheres que não sejam portuguesas, seu lugar como burguesa com presunções aristocráticas, aliada à ideia de que todo o continente africano é fruto da história portuguesa (Lima, 1928, p. 13), produz uma série de microviolências da autora contra as populações nativas assimiladas, especialmente com aqueles que a servem em hotéis e carros de aluguel, além da percepção de que todos os estrangeiros, sejam eles europeus ou norte-americanos, são usurpadores do “direito histórico” de Portugal sobre África.

De forma geral, podemos dizer que as relações entre os colonizadores portugueses e as populações nativas africanas se constroem a partir da desumanização e da subalternização das populações africanas, que são narradas ora como crianças grandes, ora como selvagens diabólicos; da defesa da superioridade racial, cultural e civilizacional portuguesa a partir de uma recuperação das “glórias” quinhentistas; da ideia de pátria desmantelada e do governo republicano incompetente; de europeus e norte-americanos entendidos como usurpadores; e do espaço africano como promessa de ouro. Em diálogo com Trigo (1987), Ferreira (1989) e Mata (2014), podemos dizer que, contrariando algumas características da literatura colonial, a obra de Veva não só questiona o heroísmo do colonizador português das primeiras décadas do século XX, como também não constrói o espaço africano como *locus horrendus*, mas como uma promessa de enriquecimento fácil.

Sobre as populações africanas, a autora ora os narra como crianças grandes e infantis que precisariam ser educados e civilizados (Lima, 1928, p. 75-76), ora os descreve como monstros (Lima, 1928, p. 162), satânicos (Lima, 1928, p. 170), perigosos (Lima, 1928, p. 181) e antropofágicos (Lima, 1928, p. 163).

Ademais, compara-os a cães (Lima, 1928, p. 155) e diz que as mulheres são “repulsivas” (Lima, 1928, p. 167) e “fedorentas” (Lima, 1928, p. 155). Estes discursos também se projetam sobre a civilização e a cultura africana, conseqüentemente não só teriam uma civilização infantil, mas também seriam culturalmente bárbaros e selvagens (Lima, 1928, p. 158-162). Como podemos ver, a partir de um viés racista e darwinista, Veva desumaniza, animaliza e subalterniza a civilização, a cultura e os povos africanos, o que serve obviamente para justificar a existência da colonização portuguesa.

Convicta da (suposta) superioridade racial, cultural e civilizacional de Portugal, mas percebendo também o imprevisto, a precariedade e a violência da colonização portuguesa, cujas causas seriam em sua perspectiva o regime republicano (Lima, 1928, p. 243-244) e a (suposta) democracia (Lima, 1928, p. 75), a autora, deixando entrever suas convicções monarquistas, recupera o mito do heroico conquistador quinhentista tanto para contrapor-lo à decadência, à degeneração e à descivilização dos colonizadores portugueses das primeiras décadas do século XX (Lima, 1928, p. 243-244) quanto para reafirmar a necessidade e o direito histórico da colonização portuguesa. Tal estratégia permite que Veva questione o colonialismo republicano sem nunca colocar em dúvida a própria colonização. Nesse sentido, a precariedade, o imprevisto e a violência seriam problemas pontuais que poderiam ser resolvidos com uma reaproximação dos portugueses às leis de Deus e da Igreja (Lima, 1928, p. 211-212) e com o fim do regime republicano, o qual teria dado início a esta “marcha fúnebre” (Lima, 1928, p. 243-244).

Assim sendo, Veva descreve as “glórias” quinhentistas (Lima, 1928, p. 7), com seus “imortais” e “geniais” (Lima, 1928, p.

33) “barões assinalados” (Lima, 1928, p. 281), que bravamente venceram o mar e teriam conquistado todo o continente africano (Lima, 1928, p. 35), como também afirma que a sua viagem foi fundamentalmente um reencontro com os históricos “heróis” portugueses (Lima, 1928, p. 48), com a “glória histórica” de Portugal (Lima, 1928, p. 70) e com a própria portugalidade (Lima, 1928, p. 310-311). A viagem e o reencontro com a “grandiosidade” de Portugal (Lima, 1928, p. 306), cujos rastros se espalhariam e permaneceriam por todo o continente africano como “pegadas inolvidáveis” dos “Cavaleiros de Cristo” (Lima, 1928, p. 307), inclusive nos territórios que não são mais ocupados por portugueses (Lima, 1928, p. 307), seriam capazes de reconstruir o “presente” e de pôr fim à decadência cultural e civilizacional portuguesa causada pela república. Nesse sentido, assim como a autora, os portugueses deveriam olhar para a “grandeza” do seu passado (monárquico e cristão) para reconstruir o presente.

Ao descrever a nação portuguesa, Veva afirma que há uma escuridão que anoitece a pátria (Lima, 1928, p. 109) e que provoca o caos nacional (Lima, 1928, p. 119). Portugal seria assim uma “pátria desmantelada” (Lima, 1928, p. 103), uma “mãe doente” (Lima, 1928, p. 121), cujos altares às glórias quinhentistas estariam arruinados (Lima, 1928, p. 103). De acordo com a autora, a África portuguesa estava não só abandonada e órfão (Lima, 1928, p. 105), mas também ameaçada, curvada e vassala aos interesses ingleses (Lima, 1928, p. 113). Consequentemente, enquanto as colónias inglesas prosperavam, as portuguesas estavam decadentes (Lima, 1928, p. 114). Ademais, com certa dose de cinismo, afirma que as colónias sentem saudades de Portugal (Lima, 1928, p. 119). As causas de todo este estado, como já descrevemos, seriam o afastamento das leis de Deus e

da Igreja e a aposta do governo na ciência (Lima, 1928, p. 211-212), além do próprio regime republicano que, com seu método “deseducador” (Lima, 1928, p. 244), teria “descivilizado” Portugal (Lima, 1928, p. 247). Por fim, sem desenvolver o tema, mas apontando para uma perspectiva eugenista sobre a mestiçagem, afirma que a cafreização é parte das causas da degenerescência portuguesa (Lima, 1928, p. 304).

No que se refere à presença de outros povos colonizadores em África, sejam eles europeus ou norte-americanos, a partir das ideias de uma superioridade cultural e civilizacional portuguesa também em relação às outras nações colonizadoras e de um suposto direito histórico de Portugal sobre África, a autora narra-os como “usurpadores” (Lima, 1928, p. 120) e “piratas” (Lima, 1928, p. 83), que desejam tomar as colônias portuguesas. Nesse sentido, aponta especialmente para o desejo norte-americano de ocupar Angola, por conta do petróleo encontrado na região (Lima, 1928, p. 78-80). Apesar de perceber que os outros povos colonizadores são mais produtivos e que chegam mais bem preparados a África (Lima, 1928, p. 95), Veva (1928, p. 256) insiste que os problemas portugueses são provisórios e podem ser facilmente saneados. De modo semelhante, ao presenciar “conspirações” independentistas tanto na África do Sul quanto na Índia, considera esses movimentos como uma traição (Lima, 1928, p. 120), uma ingratidão dos povos colonizados contra a pátria mãe (Lima, 1928, p. 290).

Sobre o espaço africano, como já dissemos, não há descrições deste como *locus horrendus*. Apesar do tom de mistério e de fantasmagoria com que muitas vezes descreve a natureza, a imagem que anima todo o livro é a de África como uma promessa de ouro, onde os felinos deambulavam como se

estivessem protegendo as grandes jazidas (Lima, 1928, p. 17). África seria assim uma incomensurável potência de recursos e reservas naturais que deveria ser explorada pelos portugueses (Lima, 1928, p. 15). O mito oitocentista do ouro africano ressurge na obra sem vacilações e tudo que reluz se torna uma promessa de ouro. Nesse sentido, o brilho do mar é entendido ora como “milhões de pepitas” (Lima, 1928, p. 24), ora como “lantejoulas” de ouro (Lima, 1928, p. 46), enquanto as luzes de qualquer cidade avistada do navio são percebidas como “pepitas” (Lima, 1928, p. 256) e “centelhas” de ouro (Lima, 1928, p. 293).

Isto posto, podemos dizer que o principal motivo para a desclassificação do livro do Terceiro Concurso de Literatura Colonial diz respeito aos repetidos ataques que Veva faz à república, à (suposta) democracia e ao imprevisto e à precariedade do projeto colonial republicano. Como argumenta a autora, o colonialismo republicano seria um “rascunho lutulento destinado a ser posto entre parenthesis nas paginas honradas da História de Portugal” (Lima, 1928, p. 6). No entanto, a obra não é, como já dissemos, contra a ocupação e a colonização dos países africanos, ao contrário, a autora é contra qualquer forma de independência, seja das colônias inglesas, seja das portuguesas. Além disso, a rejeição ao livro também diz respeito a um extenso capítulo, intitulado “Moçambique (Accuso!...)”, onde há denúncias de tortura na fortaleza de São Sebastião em Moçambique.

Apesar das acusações sobre a violência do colonialismo português, Veva toma bastante cuidado para não fragilizar Portugal diante de outras potências coloniais, especialmente no que se refere à escravidão. Por isto, insistentemente afirma que não há escravidão nas colônias portuguesas, ao mesmo tempo em que sugere que denúncias deste tipo não passam de acusações

infames realizadas por países que agem como abutres (Lima, 1928, p. 235). Nesse sentido, os casos de tortura que denuncia, apesar de parecerem generalizados, não passariam, segundo a autora, de acontecimentos isolados, que precisavam ser corrigidos não só por conta da pressão internacional, mas principalmente porque degradavam e inferiorizavam a colonização portuguesa (Lima, 1928, p. 235-236).

Recuperando Neves (2016, p. 34), diríamos que é mesmo necessário alguma dose de cinismo para não perceber as evidentes contradições desse discurso. Veva diz que são casos isolados, mas narra o uso generalizado de torturas e outros castigos físicos na fortaleza de São Sebastião (Lima, 1928, p. 235-236). Da mesma forma, afirma que não há escravidão, mas aponta não só para a existência de torturas e castigos físicos, como também explica que o principal motivo para a prisão de africanos diz respeito à não submissão destes ao trabalho forçado (Lima, 1928, p. 235). Além disso, afirma que os casos de tortura recaem tanto sobre as populações africanas quanto sobre os brancos degredados, no entanto, todos os casos que narra dizem respeito unicamente a prisioneiros africanos (Lima, 1928, p. 238).

Por fim, não há descrições sobre o sistema de sexo-gênero das populações africanas, assim como não há descrições sobre questões relacionadas à sexualidade. Isto certamente se dá porque Veva, como já vimos, frequenta apenas as elites financeiras e militares das cidades que visita, mas também porque percebe as populações nativas a partir de um viés subalternizante e animalizado. Os breves contatos que faz com as populações assimiladas são com os funcionários de hotéis e carros de aluguel, enquanto a única convivência que tem com as populações nativas não-assimiladas ocorre quando viaja

para uma caçada de animais. Esses contatos, no entanto, estão sempre mediados e narrados a partir da suposta superioridade racial, cultural e civilizacional portuguesa, mas também pela sua identidade de classe. As raríssimas descrições das populações africanas não individualizam os sujeitos, conseqüentemente são narrados unicamente como uma “massa negra” (Lima, 1928, p. 130). De acordo com Veva (1928, p. 232), os “pretos” eram todos iguais, e por isso seria difícil não só diferenciá-los, mas também compreender as suas feições.

Apesar disso, é possível inferir algo sobre o sistema de sexo-gênero das populações nativas quando a autora se apresenta na caçada com trajes masculinos. Se entendermos como verdadeiro o relato de Veva, podemos dizer que as populações nativas “compreendem” a sua “transitividade” de gênero e a tratam unicamente como um homem (Lima, 1928, p. 155). No entanto, este comportamento pode significar ou que as populações não perceberam esta “transitividade” de gênero ou que a perceberam e a compreenderam como uma possibilidade que não desqualificaria o sujeito, ao contrário do que acontecia nas sociedades ocidentais, ou que a perceberam e a aceitaram porque se tratava de um corpo que representava a violência do sistema colonial. Em nossa perspectiva, e em diálogo com outras pesquisas (Oyěwùmí, 2021; Maia, 2023), podemos imaginar que talvez as fronteiras entre homens e mulheres fossem mais fluidas entre as populações africanas não assimiladas. Ademais, ao relatar a viagem de machila pelas selvas moçambicanas, a autora sutilmente sugere também que os homens africanos são potenciais violadores de mulheres brancas (Lima, 1928, p. 163-164)

Em terra de pretos

Apesar de pouco estudada pela crítica literária, a vida e a obra de Henrique Galvão não foram esquecidas por outros campos do saber, visto que há um conjunto significativo de investigações, especialmente de historiadores, que buscam analisar tanto a vida política quanto a obra literária do autor. Nesse sentido, encontramos desde obras mais comerciais, como *Henrique Galvão ou a dissidência de um cadete de 28 de maio* (2005), de Eugénio Montoito, *O inimigo no. 1 de Salazar* (2010), de Pedro Jorge de Castro, e *Henrique Galvão: um herói português* (2011), de Francisco Teixeira da Mota, às recentes investigações de Paulo Zilhão (2006), Luis Peres (2009), Alberto Oliveira Pinto (2010) e André Vargas (2013).

Em terra de Pretos, como explica Oliveira Pinto (2010) e Vargas (2013), foi escrito quando o autor esteve em Angola pela primeira vez, entre dezembro de 1927 e maio de 1928, na condição de exilado político, em decorrência da sua participação na tentativa de golpe que ficou conhecido como Golpe/Revolta dos Fifis. Galvão, no entanto, não só esteve em Angola em outras oportunidades e em melhores condições, como chefe de Gabinete do Alto-Comissário, governador de Huila e deputado por Angola na Assembleia Nacional, como também foi preso e exilado outras vezes por conta de suas atividades políticas. Contudo, apesar das suas diferenças políticas tanto com o regime republicano quanto com a ditadura militar e o Estado Novo, Galvão, como aponta Vargas (2013, p. 4-5), sempre foi contra qualquer projeto de independência das colónias portuguesas.

A amizade com Salazar, e sua consequente ascensão ao poder, favoreceu a atuação do autor, durante as décadas

de 30 e 40, em vários campos da propaganda colonial, como a organização da Exposição Colonial do Porto e do I Congresso Nacional de Antropologia Criminal, ambos em 1934, a edição e/ou colaboração em jornais e revistas como *O Imparcial*, *Portugal Colonial* e *Mundo Português*, além da publicação de muitas obras de literatura colonial. Bem visto e bastante prestigiado, Galvão teria manobrado, de acordo com Neves (2016, p. 308-309), para que Armando Cortesão, autor das duras críticas a *Em terra de Pretos* (BGC, 1930/55, p. 158-163), fosse afastado da direção da Agência Geral das Colónias e dos Concursos de Literatura Colonial, o que efetivamente ocorreu em 1932.

No entanto, como explica Vargas (2013, p. 4-5), o cenário mudou drasticamente com as primeiras críticas do autor a Salazar no final da década de 40 e o conseqüente rompimento com o regime em 1951, o que o levou não só à prisão pela PIDE em 1952, sob a acusação de conspiração contra o Estado, mas também a ações políticas mais radicais, como os sequestros do paquete português Santa Maria e de um avião de passageiros da TAP, ambos em 1961. Tendo morrido no exílio brasileiro em 1970, como um dos grandes inimigos do regime salazarista.

Escrito a partir de diversos pontos do território angolano, como Moçâmedes, Lubango, Benguela, Cabinda, Mapunda, Mulondo, Capelongo, Huíla, Luanda e Forte Roçadas, *Em terra de Pretos* é um conjunto de quinze crônicas que podem ser divididas em três grandes blocos temáticos: o périplo da viagem, enquanto degredado político, de Lisboa para Angola; as histórias que viveu ou presenciou em Angola, como o encontro com um soba monarquista ou a visita do Alto-Comissário António Vicente Ferreira; e as histórias das quais apenas ouviu falar, como os

textos sobre as mulheres bóeres ou do branco que odiava mulheres brancas.

Narrando-se ora como um “deportado político” (Galvão, 1929, p. 7), ora como um “turista por conta do Estado” (Galvão, 1929, p. 24), Galvão (1929, p. 7-9) afirma que a obra não é uma vingança com pretensões de ajuste de contas, devido ao seu exílio forçado, nem possui “revelações escandalosas”, ao contrário, o livro teria apenas “crônicas despretensiosas”, tal qual um turista que envia para os amigos “impressões de viagem” e “Bilhetes postais ilustrados”. Apesar dessa suposta despretensão, podemos dizer que todas as crônicas estão atravessadas não só por uma insistente crítica ao imprevisto e à precariedade da colonização portuguesa da segunda metade da década de 20, mas também pela luta contra o mito da inospitalidade africana.

De forma geral, podemos dizer que as relações entre colonizadores portugueses e as populações africanas se constroem a partir da afirmação da inferioridade racial, civilizacional e cultural africana, que são narrados ora como selvagens, ora como crianças grandes; da afirmação da superioridade racial, civilizacional e cultural portuguesa, apesar de afirmar que a maior parte dos colonos é composta por sujeitos que falharam na metrópole; da precariedade e do imprevisto do governo colonial, cujos governantes colocam os seus interesses pessoais a frente dos interesses do país; do espaço africano como rico em ouro e propício à colonização; da presença de outros povos europeus colonizadores como melhores civilizadores; e da apologia da colonização como missão civilizadora, apesar de apontar para o fracasso português.

Assim, em diálogo com Trigo (1987), Ferreira (1989)

e Mata (2014), podemos dizer que embora repita os tópicos da subalternização racial, cultural e civilizacional africana, da superioridade racial, cultural e civilizacional portuguesa e da apologia da colonização como missão civilizadora, ainda que se refira apenas à colonização inglesa e alemã, a obra de Galvão antes constrói a imagem do português como um falhado do que como um herói, assim como também faz duras críticas ao governo colonial português, não constrói o espaço africano como *locus horrendus* e certamente não desperta, entre os portugueses, o gosto pelas causas coloniais.

Sobre as populações africanas, assim como os outros autores aqui analisados, Galvão procura justificar a necessidade da colonização portuguesa a partir da afirmação de uma suposta inferioridade racial, cultural e civilizacional africana. Assim, ora os descreve como bárbaros (Galvão, 1929, p. 176) e selvagens (Galvão, 1929, p. 152), ora os compara a gorilas e outros macacos (Galvão, 1929, p. 121, 172), ora os narra como crianças grandes (Galvão, 1929, p. 143) amorais (Galvão, 1929, p. 175), taradas (Galvão, 1929, p. 64) e fetichistas (Galvão, 1929, p. 157). Tais perspectivas se projetam não só sobre a cultura e a civilização africana, mas também sobre os indígenas brasileiros (Galvão, 1929, p. 171), o que serve também para justificar a (extinta) colonização portuguesa no Brasil.

A partir dessa epistemologia racista, construída pelo darwinismo social, Galvão desqualifica tudo aquilo que poderia desestabilizar a rígida hierarquia de raças e culturas produzida pela obra. Consequentemente, as “contradições” trazidas pelo próprio texto, ainda que sirvam para mostrar o imprevisto, a precariedade e a violência da colonização portuguesa, não

servem para problematizar a suposta inferioridade africana. Tal situação pode ser percebida quando o autor narra, por exemplo, a entrevista que realizou com um soba monarquista e cabindense, o senhor Barro. Apesar do soba descrever tanto a violência e a barbárie da colonização quanto a duvidosa moral portuguesa, e apesar do autor reconhecer a civilidade do soba (Galvão, 1929, p. 94), estes apontamentos, narrados em tom exótico e paternalista, são incapazes de abalar as certezas do autor, mesmo quando o deixam sem resposta.

Galvão, por várias vezes, também estabelece uma diferença entre o homem e a mulher africana. De acordo com o autor, enquanto a mulher trabalha sem descanso, o homem se embriaga e dorme (Galvão, 1929, p. 68). No entanto, essa leitura sobre a divisão social do trabalho nas sociedades africanas, ainda que possa ser entendida como uma denúncia das condições de trabalho da mulher, serve, antes de tudo, para reforçar a suposta indolência do homem africano (Galvão, 1929, p. 23). Ademais, repetidamente a mulher africana é narrada como “fedorenta” (Galvão, 1929, p. 23), enquanto o homem é descrito como um potencial violador sexual de mulheres brancas (Galvão, 1929, p. 111-118).

Ainda sobre as populações africanas, outras três questões parecem preocupar o autor: a mestiçagem ou a cafreização do homem branco, a possibilidade ou não de assimilação das populações africanas e o tratamento “adequado” que os colonizadores portugueses deveriam dar às populações nativas.

Sobre a mestiçagem ou a cafreização do homem branco, Galvão não só procura elaborar o mito do não racismo português ao sugerir que entre os portugueses “os preceitos de raça e de

cor, não tem grande peso”, o que os faz, diante da ausência de mulheres brancas, superar a “repugnância” que sentem pelas mulheres negras (Galvão, 1929, p. 174-175), mas também alerta para o perigo da cafrealização branca (Galvão, 1929, p. 178), uma vez que entende a mestiçagem como uma regressão cultural e civilizacional (Galvão, 1929, p. 159).

O ódio racista e a misoginia com o qual o autor narra as mulheres africanas se aprofunda quando as descreve, a partir da mestiçagem, como um perigo à identidade do homem português. Consequentemente, apesar de dizer que possuem corpos esculturais, “verdadeiras reproduções do genio grego”, argumenta que a ausência de mulheres brancas e o (suposto) não racismo português fazem com que os homens portugueses superem “a hediondez do rosto, a boca repugnante e o cheio insuportável” da mulher negra (Galvão, 1929, p. 175) e vivam “amores negros, sempre fáceis, sempre puramente animais” (Galvão, 1929, p. 78).

No que se refere à possibilidade de assimilação ou não das populações nativas, referendando a argumentação de um padre francês, defende que não é possível assimilá-los, ao contrário, o máximo que se consegue é contê-los dentro de uma moral ou de uma civilização elementar (Galvão, 1929, p. 157). Pretendendo confirmar tal “tese”, narra o caso de um indígena brasileiro que foi criado desde os três anos por portugueses, e que se tornou um médico importante, mas que depois voltou a viver com o seu povo (Galvão, 1929, p. 173). Como argumenta Galvão (1929, p. 173), há “forças ancestrais inexoráveis”, que impossibilitariam a assimilação.

Quanto a forma “adequada” com que os portugueses deveriam tratar as populações nativas, apesar de reconhecer

que as soluções para este grande “problema colonial” em geral são cruéis e que é raro o “humanitarismo” (Galvão, 1929, p. 63-64), afirma que tanto a crueldade quanto o humanitarismo seriam soluções extremas, e que deve prevalecer o “bom senso” do colonizador (Galvão, 1929, p. 73). Tal argumentação, apesar de parecer condenar a violência colonial, mantém as populações nativas reféns da decisão individual de cada colono, afinal, de acordo com o autor, nem o humanitarismo nem o código penal deveriam interferir nesses casos (Galvão, 1929, p. 64).

Sobre os colonizadores portugueses, apesar de não duvidar de sua suposta superioridade racial, civilizacional e cultural, e apesar de reconhecer o suposto heroísmo de alguns colonizadores, especialmente daqueles que resistem à “improvisação dos governantes” (Galvão, 1929, p. 102), de forma geral, Galvão descreve o colonizador português como um egoísta alcoólatra, que vem para as colônias apenas para enriquecer rapidamente e logo retornar, sem qualquer interesse em se fixar ou colonizar (Galvão, 1929, p. 43), e por isso vivem nas colônias sem higiene e sem grandes preocupações morais, além de beber excessivamente (Galvão, 1929, p. 45-47). De acordo com o autor, o que mata os portugueses em Angola “não é o clima” (Galvão, 1929, p. 45), mas “os seus erros, as suas questões, as suas desonestidades”, cujas principais causas seriam as mulheres, especialmente as brancas, e a “abundancia de cerveja” (Galvão, 1929, p. 77).

Apesar de várias vezes se queixar da ausência de mulheres portuguesas em Angola, Galvão (1929, p. 79) alega que aquelas que vêm às colônias, assim como os homens, são, em sua maioria, as que “falharam inteiramente a sua vida na Metropole!”. Se as críticas aos homens portugueses são “duras”,

às mulheres acrescenta-se, como podemos ver no excerto a seguir, sarcasmo e misoginia. Assim, as colônias em geral, e Angola em específico, seriam “o Paraíso das deserdadas do amor – Angola é todo o futuro das europeias sem futuro”, o paraíso das mulheres quarentonas que foram “vencidas na luta da concorrência” pelo casamento (Galvão, 1929, p. 76-77).

Quarentona da minha terra, que arrastas dolorosamente os desesperos acumulados na tua mocidade sem amor; menina de quarenta e nove anos, a quem nunca apareceu o homem que povoava os teus sonhos – nem outro qualquer; solteirona de pele apergaminhada e sorriso gasto, que passaste a vida por detrás dos vidros da sua janela, à espera do estudante ingênuo que havias de enfeitiçar; tia de sobrinhos adultos, que resequiste a invejar a colocação de tua irmã; mulheres obesas, estrabicas, escolioticas, de quem os olhos dos homens se afastam; almas tristes, que fostes cair em corpos desengraçados, com pernas tortas, ventres flácidos, seios achatados, peles escamosas ou dentes mal semeados – todas vós, emfim, que sois a falange numerosíssima das desencantadas, das tristes, das deserdadas do amor – se nas vossas almas resta uma luzita de esperança, se nas cinzas dos vossos ideais ha ainda uma lembrança de calor, se na frieza mortal dos vossos desesperos se conserva ainda uma vibração de revolta, se na vida dos vossos nervos cintila ainda uma fagulha de desejo, façam as vossas malas e venham quanto antes a Angola, escolher o marido que vos faltou, o amante que não vos apareceu, ou o editor a quem passastes desapercibidas (Galvão, 1929, p. 76-77).

No que se refere ao governo colonial, Galvão (1929, p. 97) não só afirma que o principal problema de Angola é a administração colonial, cujos governantes estão mais preocupados com os seus anseios individuais do que com os interesses do

país, como também faz uma ampla defesa das missões religiosas em contraposição às missões laicas organizadas pelo governo português. Como argumenta o autor, “Uma missão laica, n’um paiz de forças morais desorganizadas como o nosso, está, sob o ponto de vista da eficiencia, tao longe d’uma missão religiosa, como o «Diario do Governo» o está da Biblia” (Galvão, 1929, p. 150). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que aposta no projeto colonial das missões religiosas, as quais representariam a “expressão máxima do humanitarismo” (Galvão, 1929, p. 152), assevera também que o único resultado das missões laicas civilizadoras seria “umas centenas de mulatos a aumentar a população de Angola!” (Galvão, 1929, p. 148).

As críticas do autor não poupam nem a Agência Geral das Colônias nem o *Boletim da Agência Geral das Colónias*. Em um ataque explícito aos dois órgãos de propaganda colonial, e conseqüentemente também ao seu diretor, Armando Cortesão, Galvão (1929, p. 192) argumenta que os trabalhos de convencer os portugueses sobre a necessidade da migração para as colônias africanas, de despertar o gosto pelas causas coloniais, de desfazer o mito da inospitalidade africana e de desestimular a migração para o Brasil não seriam nem do governo, nem da Agência Geral das Colônias, nem do seu boletim, mas exclusivamente dos padres e das missões religiosas. Como podemos ver a seguir, mais uma vez o autor aposta nas missões religiosas como solução para os problemas da colonização portuguesa.

Simplemente, não é com a literatura empolada e facil dos jornais, exaltando n’uma coluna a hospitalidade brasileira e incitando a nacionalisar um espírito de aproximação, que é humilhante e não nos convem, tal como tem sido posto – e vertendo, n’outra coluna,

lagrimas alarmantes, por cada pacote que se faz ao Brasil; não é com a impertinência dos mangas de aplaca da Agencia Geral das Colonias, nem com o seu boletim, não é com os considerandos das portarias, nem com as promessas dos governantes, que estas mentiras se desvanecem, no animo desolado dos emigrantes.

Esta tarefa não pertence a burocratas – pertencia a missionarios (Galvão, 1929, p. 192).

Certamente o ataque frontal e explícito aos órgãos de propaganda colonial portuguesa, ademais do conteúdo, explicam a desclassificação sumária e as duras críticas recebidas pela obra no Quarto Concurso de Literatura Colonial. No entanto, apesar das críticas ao governo colonial e aos colonos portugueses, e de entender que ambos “galopam para trás” (Galvão, 1929, p. 107), em nenhum momento o autor questiona a ideia da superioridade racial, cultural e civilizacional portuguesa. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se aproxima de Veva de Lima (1928) ao sugerir uma reaproximação com a Igreja como uma possível solução para os problemas coloniais, distancia-se da autora ao afirmar que as saídas para os problemas da colonização portuguesa não serão encontradas nem nos “sebastianismos fáceis”, nem no “passadismo doentio dos nossos festeiros patrióticos” (Galvão, 1929, p. 105).

Sobre o espaço africano, o principal interesse do autor, como também constata Oliveira Pinto (2010, p. 126), parece ser não só desmontar a lenda de África “como um papão, uma terra maldita, inóspita, para onde os degredados vão expiar crimes e os *falhados* vão estoirar de febres” (Galvão, 1929, p. 39), mas também reforçar o mito do ouro, onde “ha abundancias d’oiro a pender das ramadas” (Galvão, 1929, p. 30). Como argumenta o

autor, a África poderia assumir o lugar que outrora foi do Brasil e se tornar o “cofre forte” de Portugal (Galvão, 1929, p. 39).

Apesar de também afirmar que há climas agressivos e perigosos ao homem branco, como Dembos, Quanza Sul e Cubango, aponta também que há vastas regiões “em que as doçuras do clima nada devem ao que de mais suave se encontra em Portugal”, como os planaltos da Huila, Benguela e Bihé, “que sob o ponto de vista climatérico, podem considerar-se superiores a uma grande parte das provincias portuguezas” (Galvão, 1929, p. 41-42). Assim, como já apontamos, de acordo com o autor, o que arruína a saúde do europeu “são os vícios do próprio europeu” (Galvão, 1929, p. 43) e “não uma consequência do clima” (Galvão, 1929, p. 195).

Quanto à presença de outros povos europeus colonizadores, ao contrário dos livros de Granger (1926), Lima (1928) e Pires de Lima (1933), em que estes são descritos como inimigos da colonização portuguesa, Galvão narra-os unicamente de forma elogiosa. Assim, enquanto os portugueses pensam apenas em enriquecer e rapidamente retornar, vivendo vidas “desregradadas”, os ingleses e alemães, ainda que não se fixem nas colónias, não só enriquecem como também “civilizam”, o que faz com que sejam bem vistos ao retornarem, ao contrário dos portugueses que parecem se envergonhar de terem vivido e enriquecido nas colónias (Galvão, 1929, p. 21-22). Ademais, afirma que a prosperidade dos outros povos colonizadores se deve ao fato de terem governos que estimulam a colonização, ao contrário dos portugueses, cujo governo, improvisado e excessivamente burocrático, apenas explora e irrita aqueles que vão para as colónias (Galvão, 1929, p. 107). Nesse sentido, podemos dizer que

ao mesmo tempo em que aponta para o fracasso da colonização portuguesa, o autor produz um hino de louvor em relação à colonização desses outros países europeus. Esta perspectiva certamente não serviria para despertar entre os portugueses o gosto pelas causas coloniais, afinal aqueles que desejam emigrar não só encontrarão dificuldades produzidas pelo próprio governo, como também serão mal recebidos ao retornarem para a metrópole.

Assim como estabelece diferenças entre homens e mulheres africanas e entre homens e mulheres portuguesas, Galvão também vai descrever as mulheres desses outros espaços europeus, especialmente as mulheres bóeres. No entanto, ao contrário do racismo e da misoginia dirigida às mulheres africanas e da misoginia em relação às mulheres portuguesas, as bóeres são narradas como heroínas não só por virem para as colônias, mas especialmente por serem capazes de rejeitar e matar homens negros quando estes (supostamente) tentam violentá-las (Galvão, 1929, p. 114). Como vimos anteriormente, o autor constrói o homem negro não só como indolente, mas também como um potencial violador sexual de mulheres brancas. Esta descrição, que não encontra lastro nas outras obras analisadas neste artigo, exceto na obra de Veva de Lima (1928), serve não só para desumanizá-lo, mas principalmente para justificar a violência da colonização portuguesa.

Sobre a forma com que as populações africanas se organizavam em torno de gênero e sexualidade, é importante destacar que na obra esses tópicos servem não só para subalternizar e desumanizar as populações nativas, mas também para justificar a própria colonização. Como já vimos, a desigual

divisão social do trabalho, por exemplo, não é necessariamente uma denúncia a favor da mulher africana, mas ao contrário serve como uma forma desumanizar o homem africano. As diferenças em relação à norma colonial portuguesa de gênero e sexualidade são narradas, portanto, como indícios de uma suposta barbárie, selvageria ou incivilidade angolana.

Se entendermos como verdadeiras as informações de Galvão, podemos facilmente perceber que havia normas que regulavam os gêneros e as sexualidades, especialmente o corpo da mulher africana, como também ocorre na norma colonial de gênero. No entanto, essas relações nunca incluíam violência física nem sobre as crianças nem sobre a mulher infiel, como ainda ocorre no Ocidente.

Apesar de todo o racismo e a misoginia que faz parte da obra, há alguns apontamentos produzidos pelo autor que podem nos fornecer pistas sobre possíveis normas de gênero e sexualidade entre as populações nativas. Nesse sentido, podemos destacar: a poligamia masculina, a valorização da virgindade feminina no primeiro casamento, a resolução da infidelidade feminina através de pagamento pecuniário e a maternagem exclusivamente da mulher e de sua família.

Sobre os casamentos polígamos, Galvão (1929, p. 120) descreve unicamente a poligamia masculina, a qual inclui o pagamento de alembamento à família da esposa e também conferia prestígio social ao homem. No entanto, esclarece que cabe à mulher mais velha e ao marido a decisão sobre as novas esposas, que eram escolhidas tanto pela capacidade reprodutiva quanto pela capacidade de trabalho (Galvão, 1929, p. 122). Acrescenta também que não havia problemas entre as esposas, desde que o

marido “se distribuisse equitativamente, sem preferencias nem abandonos” (Galvão, 1929, p. 123).

No que se refere à virgindade feminina, ainda que não pareça ser obrigatória, é desejada no primeiro casamento, devendo inclusive ser provada publicamente através de panos manchados de sangue (Galvão, 1929, p. 129). Galvão (1929, p. 132) também aponta que a infidelidade feminina pode ser resolvida ou com o pagamento de uma indenização ao marido ou através da restituição do alembamento. De forma semelhante à norma colonial, a mulher é entendida como uma propriedade do marido, no entanto, enquanto entre os portugueses a infidelidade se resolvia através da faca, entre as populações nativas a infidelidade se resolvia através de pagamento pecuniário (Galvão, 1929, p. 132).

Quanto a maternagem das crianças geradas no casamento, através do testemunho do soba Barro e também de Galvão, sabemos que o casal não tem relações sexuais enquanto a mulher amamenta (Galvão, 1929, p. 94), que na educação dos filhos não se bate nas crianças (Galvão, 1929, p. 94) e que as mães eram extremamente amorosas e carinhosas (Galvão, 1929, p. 128). No entanto, o cuidado, a autoridade e a tutela dos filhos seria uma atividade exclusiva da mulher e da sua família e não do homem ou da família dele, uma vez que o homem nunca teria certeza sobre a fidelidade da mulher e sobre quem seria realmente o pai da criança (Galvão, 1929, p. 128).

Isto posto, podemos dizer que os principais motivos para a desclassificação do livro do Quarto Concurso de Literatura Colonial dizem respeito aos ataques ao governo colonial português, aos elogios aos governos coloniais ingleses e alemães e aos ataques

aos colonizadores portugueses que são descritos como falhados. Além disso, é preciso destacar também os ataques explícitos aos órgãos de propaganda colonial, o que nos permite imaginar que a inscrição da obra no certame de Literatura Colonial não passou de uma grande provocação do autor a Armando Cortesão, diretor não só dos Concursos de Literatura Colonial, mas também da Agência Geral das Colónias e do *Boletim da Agência Geral das Colónias*.

Considerações finais: o problema é a República e não a Colonização

A partir da análise das obras selecionadas e de sua escassa fortuna crítica, podemos dizer que os textos e os autores de literatura colonial constituem um *corpus* que é propositalmente negligenciado pela crítica e pela historiografia literária portuguesa. No entanto, muitos desses livros, domesticados em suas leituras, são recuperados por outros campos do saber, especialmente pela história e pelo jornalismo. Certamente o silêncio imposto pela crítica e pela historiografia literária se deve à parca literariedade das obras e ao uso de gêneros textuais pouco canônicos ou não literários, mas também ao desejo de fazer calar a violência do colonialismo português.

Em seu conjunto, as obras analisadas neste artigo são um retrato não só da precariedade e do imprevisto da colonização portuguesa, mas também da sua violência. Assim, fazer esses textos falarem, assim como repensá-los dentro da tradição literária portuguesa, certamente produziria fissuras em mitos fundadores da identidade nacional portuguesa, como os mitos do não racismo ou da não violência do colonialismo português. Por outro lado, fazê-los falar é uma oportunidade de reorganizar o

futuro sem perder de vista as violências e as colonialidades que ainda permanecem na sociedade portuguesa.

Como pudemos ver, entre as obras analisadas, as narrativas se passam entre as décadas de dez e vinte do século XX, e privilegiam os espaços angolano (Galvão, 1929) e moçambicano (Lima, 1928), ainda que apareçam também descrições de colônias inglesas e alemãs. Desse modo, os textos podem ser tomados como representativos do colonialismo português em Angola e Moçambique durante os períodos republicano e da ditadura militar.

Sobre o espaço narrativo, contrariando Trigo (1987), Ferreira (1989) e Mata (2014), as duas obras apostam na retomada do mito quinhentista do ouro africano. No entanto, apesar de não estarem alinhadas às características da literatura colonial, esta escolha narrativa não causa a desclassificação das obras e nem afeta o lugar destas no *corpus* da literatura colonial.

Não é demais repetir que as obras analisadas não questionam a ocupação e a colonização dos territórios africanos e nem pretendem ser uma defesa da independência desses povos, muito pelo contrário. Como já dissemos, as críticas têm o objetivo de aperfeiçoar a tal “missão civilizadora” portuguesa e não a extinguir. No entanto, enquanto a precariedade e o imprevisto da colonização portuguesa são duramente criticados, a violência contra as populações nativas quase sempre é justificada ou tolerada como parte do processo de assimilação.

Nesse sentido, as duas obras produzem e reforçam a ideia de uma inferioridade racial, cultural e civilizacional africana, descrevendo as populações nativas e suas culturas ora como bárbaros e selvagens, ora como crianças grandes. Assim, podemos dizer que a subalternização e a desumanização africana,

construídas a partir do darwinismo social e do higienismo finissecular, são o grande mote utilizado pelos autores para justificar a necessidade da colonização.

No outro espectro, apesar de não questionarem o mito da superioridade racial, cultural e civilizacional portuguesa, as duas obras desestabilizam o lugar de heroicidade dos colonizadores portugueses. Nesse sentido, enquanto Galvão (1929) os descreve como falhados, Lima (1928) produz uma distinção entre os heroicos portugueses quinhentistas e os descivilizados portugueses das primeiras décadas do século XX. Podemos dizer, no entanto, que, enquanto as críticas aos colonizadores portugueses são sempre por questões circunstanciais e provisórias, as críticas aos povos e as civilizações africanas são descritas sempre como inatas.

Entre as obras analisadas destacamos também a forma como outros povos colonizadores europeus são narrados. De forma geral, prevalece o reconhecimento de quem chegam aos territórios africanos mais bem preparados, no entanto, prevalece também o entendimento de que estes povos são usurpadores de um suposto direito histórico português sobre África, como podemos ver em Lima (1928). Esta percepção obviamente reflete as tensões em torno da posse dos territórios africanos, e remetem à Conferência de Berlim (1884-1885), ao *ultimatum inglês* (1891) e aos conflitos da Primeira guerra mundial (1914-1918).

Na contramão de Lima (1928), que constrói as outras nações colonizadoras europeias como inimigas, temos as crônicas de Galvão (1929), que tece repetidos elogios a colonização alemã e inglesa. Esta escolha narrativa, como vimos, é parte das razões para a desclassificação da obra do certame de literatura colonial. Nesse sentido, a propaganda colonial portuguesa republicana, em um momento de acirramento das tensões diplomáticas, não

apostava em elogios às outras colonizações em detrimento do colonialismo português.

No entanto, podemos dizer que o principal motivo para a desclassificação das obras dos Concursos de Literatura Colonial diz respeito às extensas e insistentes críticas à precariedade e ao improviso do governo e da colonização portuguesa republicana. No entanto, é preciso destacar os ataques das crônicas de Galvão (1929) à Agência Geral das Colônias é uma causa que concorre para a desclassificação da obra.

Por fim, sobre questões de gênero e sexualidade, destacamos a utilização desses tópicos como forma de desumanizar as populações africanas, o que também servia para justificar a própria colonização. Nesse sentido, a mulher negra é o alvo preferencial do ódio racista e da misoginia dos textos, sendo recorrentemente descrita como repugnante e fedorenta. No entanto, é preciso apontar também para a elaboração do mito do homem negro não só como indolente, mas também como um potencial violador sexual de mulheres brancas, o que aparece de forma sutil na obra de Lima (1928) e de forma explícita na obra de Galvão (1929).

Apesar disso, podemos apontar algumas normas de gênero e sexualidade entre as populações nativas, como uma possível maior fluidez de gênero, a poligamia masculina, a valorização da virgindade da mulher que casa pela primeira vez, a maternagem que é feita exclusivamente pela mulher e sua família e o pagamento pecuniário ou a devolução do alembamento como forma de solucionar casos de infidelidade feminina.

Referências

BOLETIM DA AGÊNCIA GERAL DAS COLONIAS. Disponível em: <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/BGC.aspx>>. Acesso em 4 de outubro 2023.

FERREIRA, Manuel. Uma perspectiva do romance colonial vs. literaturas africanas. In: *O discurso no percurso africano: contribuição para uma estética africana*. Lisboa: Editora Plátano, 1989, p. 231-259.

GALVÃO, Henrique. *Em terra de Pretos: crônicas d'Angola*. Lisboa: Aillaud & Bertrand, 1929.

LACERDA, Francisco Gavicho de. *Cartas da Zambézia: o que é a nossa administração colonial e o que ela devia ser*. Lisboa: Ilustração Portuguesa, 1920.

LIMA, Veva de. *D'Aquem & D'Alem-Mar: chronicas de viagem (1923-1924)*. Lisboa: Imprensa Libanio da Silva, 1928.

MAIA, Helder Thiago. *A trilogia zambeziana de Gavicho de Lacerda: o alvorecer da literatura colonial portuguesa*. No prelo, 2023.

MATA, Inocência. Literaturas em português: encruzilhadas atlânticas. *Via Atlântica*, v. 1, n. 25, p. 59-82, 2014.

NEVES, João Manuel. *Soi-même comme un sujet impérial. Littérature coloniale des années 1920: le cas du Mozambique*. Tese (Literatura). Université Sorbonne Nouvelle, 2016.

NOA, Francisco. *Império, Mito e Miopia: Moçambique como invenção literária*. Alfragide: Editorial Caminho, 2002.

OLIVEIRA PINTO, Alberto. *Representações coloniais: história e literatura. Angola, os angolanos e suas culturas (1924-1939)*. Tese (Doutorado em História). Universidade de Lisboa, 2010.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PERES, Luis. *Henrique Galvão, 1895-1970: aspects of a euro-african crusade*. Dissertação (Mestrado em História). University of South Africa, 2009.

PIRES DE LIMA, Américo. *Na Costa d'África: memórias de um médico expedicionário*. Lisboa: Patria Gaia, 1933.

SAMPAIO, Thiago. Portugal em África: As Companhias de Concessão Majestática em Moçambique em Finais de Oitocentos. *História e-História*, v. 1, 2014.

TORGAL, Luís; PAULO, Heloísa. *Estados autoritários e totalitários e suas representações*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008.

TRIGO, Salvato. *Literatura colonial— Literaturas africanas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987, pp. 139-157.

VARGAS, André. *Por uma doutrina colonial: o “império português de Henrique Galvão”(1927-1932)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, 2013.

ZILHÃO, Paulo. *Henrique Galvão: prática política e literatura colonial*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, 2006.

**A COMPREENSÃO
SANGRADA DE
TUDO:
O FLERTE ERÓTI-
CO NOS CONTOS
DE CLARICE LIS-
PECTOR**
*THE BLED UN-
DERSTANDING OF
EVERYTHING:
THE EROTIC FLIR-
TATION IN THE
TALES OF CLARI-
CE LISPECTOR*

**Edinaldo Flauzino de Matos¹
Samuel Lima da Silva²**

1 Doutor em Letras – Área de Literaturas em Língua Portuguesa, Docente efetivo do curso de Letras na UNIR – Universidade Federal de Rondônia. Líder do GESTELIT – Grupo de Estudos Teóricos e Literários. Contato: edinaldo.matos@unir.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9812-5703>.

2 Doutor e Pós-Doutor em Estudos Literários. Professor do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários – PPGEL, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Realiza o segundo estágio pós-doutoral no Programa de Literatura Brasileira, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo — USP. Contato: samuel.lima@unemat.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4135-5513>

Resumo: No presente artigo investiga-se a perspectiva do flerte erótico em Clarice Lispector contíguo à dicotomia entre o sagrado *versus* o profano. Nessa proposição, busca-se fazer uma revisita na vasta produção de contos da escritora, no sentido de classificar e analisar, em suas personagens, aspectos envolvidos na conjuntura erótica, tais como: luxuriantes, sombrios e até mórbidos. Ressalta-se que o artigo objetivamente descreve e ajuíza inúmeras personagens ao longo dos seus contos em detrimento das personagens femininas grandiosas e complexas de seus romances. Sendo assim, a literatura clariciana evoca reflexões críticas advindas de elementos históricos, sociológicos, filosóficos e feministas que incidem na discussão a respeito da solidão, do erotismo e seus desdobramentos conflituosos entre os sexos.

Palavras-chave: Erotismo; Lispector; Via Crucis; Profano; Sagrado.

Abstract: This article investigates the perspective of erotic flirtation in Clarice Lispector contiguous to the dichotomy between the sacred versus the profane. In this proposition, we seek to revisit the writer's vast production of tales, no sense to classify and analyze, in characters, aspects wrapped in erotic conjuncture, such as: luxuriant, dark and even morbid. It is emphasized that the article objectively describes and judges countless characters throughout its tales to the detriment of the grandiose and complex female characters of their novels. Thus, the Clarician literature evokes critical reflections from historical, sociological, philosophical and feminist elements that focus on the discussion about loneliness, eroticism and its conflicting developments between the sexes.

Keywords: Eroticism; Lispector; Via Crucis; Profane; Sacred.

“Como a civilização é idiota! Por que ter um corpo se é preciso mantê-lo fechado como um raro, raríssimo violino?”
(MANSFIELD, 2017, p.11).

Introdução

A epígrafe que inaugura esse artigo com inferências de deslumbramento erótico refere-se à personagem Berta Young, figura feminina ficcionada pela escritora Katherine Mansfield, no conto *Êxtase*, escrito na segunda década do século XX, no qual a voz narrativa feminina ressalta: “O que fazer se aos trinta anos,

ao dobrar a esquina da própria rua, de repente você é tomada por uma sensação de êxtase, êxtase absoluto” (Mansfield, 2017, p.11). O que essa escritora tem em comum à temática clariciana? A analogia justifica-se pelo modo epifânico e visceral alicerçado no flerte erótico, já que Clarice Lispector modela suas personagens pela perspectiva literária da escritora neolandeza: “– como se tivesse engolido um pedaço luminoso daquele sol da tarde e que ardesse em seu peito, irradiando uma chavinha de centelhas em cada partícula, até cada uma das pontas dos dedos...?” (Mansfield, 2017, p.11). Assim, no contexto do tema proposto, evoca-se Mansfield contigua à Virginia Woolf, pois ambas foram as precursoras da literatura britânica feminina de cunho modernista associadas aos ideais iluministas e, possivelmente, corroboraram na construção das personagens femininas na ficção clariciana, inclusive no que compete observar a relação com o corpo.

Ademais, mediante temática em proposição busca-se revisitar notáveis e intrigantes mulheres da sua vasta produção de contos, na qual as personagens são descritas ante o arcabouço de consciências conflituosas. Nessa dinâmica, a proposta de leitura, na primeira parte, desse estudo, busca fazer uma revisita nas variadas coletâneas de contos da autora, no sentido de identificar e considerar enredos que se destacam pela conotação erótica e seus desdobramentos dicotômicos, a saber: sombrios, sagrados, profanos, sublimes e até mórbidos. Na segunda parte, a proposição temática erótica profanadora limita-se à coletânea: *Via crucis do corpo*, publicada, pela primeira vez, em 1974.

Clarice Lispector compõe suas personagens ante um quadro social de mulheres que se mostram solitárias, infelizes e

ambíguas, pois vivem e sobrevivem no embate de uma existência fugidia e culposa, por efeito de certa tensão conflitiva, efetivada pela náusea de viver numa sociedade que a própria escritora acusa de coagi-la a ser “vítima de si mesma” e, também adjetivava o mundo como **cão**, cuja inferência metafísica pessimista justificava-se pela consciência da realidade histórica e social de seu tempo.

O escritor Caio Fernando Abreu, em carta a um amigo, descrever a escritora pela perspectiva de certa sombra profunda que ela vivenciava:

Eu conheci razoavelmente bem Clarice Lispector. Ela era infelicíssima. Zézim. A primeira vez que conversamos eu chorei depois a noite inteira, porque ela inteirinha me doía, porque parecia sem doer também, de tanta compreensão sangrada de tudo. Te falo nela porque Clarice, pra mim, é o que mais conheço de GRANDIOSO, literariamente falando. E morreu sozinha, sacaneada, desamada, incompreendida, com fama de meio “doida”. Porque se entregou completamente ao seu trabalho de criar. Mergulhou na sua *trip* e foi inventando caminhos, na maior solidão (Abreu, 2015, p.217, aspas do autor).

Há um ditado, parte dos dizeres coletivos, o qual destaca: a vida imita a arte ou arte imita a vida. Assim, Clarice Lispector se confunde com sua arte, já que, subjetivamente, suas personagens exteriorizam o poder da sua voz por meio da sua ficção. De certa forma, as vozes femininas gritam externamente, ou seja, vozes que reclamam um certo desamparo urgente que advém de fora para dentro e, muitas vezes, nem suas personagens pareciam compreender. A exposição da solidão, tristeza, incompreensão e dor demonstra a percepção feminina que reivindica a sua verdade, porquanto se mostra difusa. A autora confessa seu

estado de resiliência ao escrever o livro *Via crucis do corpo*, uma vez que sucumbiu à proposição de seu editor Álvaro Pacheco. Segundo ela, não havia escapatória, teria que ser a sua própria carrasca. Assim, se define: “Porque, ao que parece, sou capaz de revoltadamente obedecer, eu a inliberta” (Lispector, 2016, p.528).

Historicamente, as personagens de Lispector nascem em um mundo, onde a vida do ser masculino coexiste sem a mulher. Entretanto, o mundo da mulher, sem o homem, seria, na esfera social, uma *via crucis*. “Ela não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o ‘sexo’ para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para êle, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente” (Beauvoir, 1970, p.10). A propósito das constantes ideias de desajuste feminino enunciadas, ponderamos que as mulheres claricianas surgem ficcionadas para alertar que a zona de conforto masculina os incomodava e não poderia se efetivar como privilégio pleno.

Clarice Lispector: o flerte erótico como variação do mesmo tema

A pretexto da temática erótica destacada, pode-se problematizar inúmeras questões que envolvem gradações eróticas inferidas no prazer, no deslumbramento, no êxtase e na sexualidade. Nessas circunstâncias, as veemências do fogo erótico se exibem desde os seus primeiros contos escritos, ainda, na sua mocidade. De tal modo, aos 19 anos, a autora publica na revista Pan, o seu primeiro conto intitulado “O triunfo”, parte da coletânea *Primeiras Histórias*, publicado pela primeira vez em 1940. Nessa narrativa, Clarice Lispector, ainda muito jovem, nos mostra o poder do flerte erótico e a evocação da chama da vida que incide na sensualidade e sexualidade feminina, ao descrever

o comportamento da personagem Luísa, mediante à demasiada dependência solícita ao marido Jorge.

Contextualmente, a personagem é abandonada pelo marido e, nesse interim, em meio a sofrimentos, espera e solidão é absorvida pelo ócio. Assim, Luísa vai para o fundo do quintal, onde havia um tanque, pega um pijama e começa a esfregá-lo com sabão. Os movimentos veementes, em conjunto ao lábio inferior mordido se trona visceral, por conseguinte, é acrescido do sangue que pulsa e termina por aflorar a força e a sensualidade da personagem. Nessa dinâmica, Luisa, diante do calor em todos os sentidos, teve uma ideia que pode ser nomeada como momento de êxtase ajustado à epifania, espécie de percepção reveladora. Conforme trecho: “Tirou a roupa, abriu a torneira até o fim, e a água gelada correu-lhe pelo corpo, arrancando-lhe um grito de frio. Aquele banho improvisado fazia-a rir de prazer” (Lispector, 2016, p.31-32). Em meio a essa explosão de força erótica surge a sombra de uma mulher que se reconhece como **Ser**, já que Luísa gostou: “Um calor bom já circulava em suas veias” (Lispector, 2016, p.32). Depois desse êxtase, Luísa é tomada por certa autoconfiança que lhes dá a certeza que o marido voltará porque ela era mais forte do que ele. Dessa narrativa, pode-se pressupor a experiência que incide do êxtase revelador, no qual a personagem se reconhece a respeito de si e do mundo e, por sua vez, pleiteia mudanças de paradigmas no papel da mulher na sociedade.

Em *Laços de família*, publicado pela primeira vez em 1960, destaca-se o último conto da coletânea, denominado “O búfalo”, no qual a autora descreve a tensão conflitiva ocorrida entre uma mulher e um animal. O real e, ao mesmo tempo, fantasmagórico, pois um búfalo surge como espelho que reflete uma crise interior feminina. O conto pode ser ajuizado com o mais visceral, no

conjunto da sua obra, uma vez que a conjuntura erótica oscila, isto é, desloca-se para os aspectos mórbidos do encontro do prazer (euforia) que flerta com a morte (disforia), seja física ou psicológica. O conto demanda os extremos do erotismo diante do ponto de descoberta, superação e essência de si e do outro. Conforme estudos: “Nova exceção dentro da grande exceção que é o erotismo diante do mundo animal: em certos casos a abstenção e a permissão, longe de serem relativas e periódicas [...]” (Paz, 1994, p.19). Assim, o conto “O búfalo” reproduz o sobrenatural, o êxtase, a libertação acrescida do prazer erótico como deleite extático resultante da alegórica relação de dissimetria entre um animal metaforizado no homem *versus* uma mulher.

O conto refere-se a uma mulher que ama o marido e sente-se rejeitada porque acredita que não é correspondida ao seu amor, logo resolve ir ao Jardim zoológico para aprender o ódio com os animais, pois, desse modo, conseguiria lidar melhor com seus conflitos internos a respeito dela e do marido. O conto, em si, apresenta a tensão máxima entre amor e ódio, já que a personagem feminina intenta aprender o ódio como habilidade efetiva para resolver uma questão amorosa. Entretanto, em sua odisseia pelo zoológico, essa mulher depara-se com inúmeros animais que desconstroem o seu paradigma consensual de irracionalidade e ódio.

Nesse ínterim, os animais do zoológico se mostram contrários da sua acepção de odiosidade contrária ao amor que almejava encontrar, uma vez que se depara com cenas sensuais e até erotizadas entre os animais. Diante de tão surpreendente harmonia, a mulher tem pensamentos conflituosos que demarcam o limite entre o profano e o sagrado. Conforme trecho a seguir: “A nudez dos macacos. O mundo que não via perigo em ser nu.

Um macaco também a olhou segurando as grades, os braços descarnados abertos em crucifixo, o peito pelado exposto sem orgulho” (Lispector, 2016, p.249). A mulher consegue observar que os olhos do macaco apresentavam algo gelatinoso, no qual ela metaforiza a perspectiva da doçura na doença. Assim, prestes a vacilar e sentir pena do animal, a personagem evoca a figura divina: “Deus, me ensine somente a odiar” (Lispector, 2016, p.249). A junção da sexualidade inferida nos animais e a invocação do sagrado, a exemplo da figura do macaco em forma de crucifixo, demonstra que o sagrado e profano se mostram simbólicos, emblemáticos na escrita da escritora.

No passeio no zoológico, a personagem continua sua saga entre mães e crianças, onde observa a docilidade do elefante que se deixa conduzir a um circo. Depois, depara-se com um camelo que, por sua vez, apresentava certa segura e sujeira que parecia corroborar com a conjuntura de ódio que procurava. Mas, por outro lado, observa que o animal detém a paciência e a resignação. Nesse contexto, é imperativo observar que, ao final do conto, a sua prece fora atendida, porquanto, ao encontrar-se com um búfalo configura-se o verdadeiro êxtase diante do animal que o paralisa e esvazia o sentimento de amor, já que se depara com o aprendizado do próprio ódio que se espelha e que acredita ter direito de posse.

A narrativa dá ênfase a esse encontro obscuro, lento entre o ver e o sentir da mulher diante do animal, pois a personagem é implicada pelo aumento da pulsação do coração que parecia bater oco entre o estômago e o intestino e, ainda, dentro dela escorria um fio de sangue negro. “O primeiro instante foi de dor” (Lispector, 2016, p.256). No momento em que se encarram, ocorre um diálogo dos olhos quando ela diz ou pensa: “Eu te

amo, disse ela então com ódio para o homem cujo grande crime impunível era o de não querê-la. Eu te odeio, disse implorando amor ao búfalo” (Lispector, 2016, p.256). A voz narrativa destaca que, nesse exato momento, a mulher não desvia do foco visual, pois permanece fixa nos pontos cruciais do animal, os olhos, conseqüentemente não viu a boca nem os cornos do búfalo.

A narartiva tem seu desfecho ponderado numa certa ambigüidade, já que a mulher pode ter cometido suicídio, considerando o punhal em sua mão: “Presas como se sua mão se tivesse grudado para sempre ao punhal que ela mesma cravara” (Lispector, 2016, p.257). Ou o gozo, se ajuizarmos que, diante do animal, a mulher extática tem múltiplos orgasmos, conforme trecho: “Presas, enquanto escorregava enfeitiçada ao longo das grades. Em tão lenta vertigem que antes do corpo baquear macio a mulher viu um céu inteiro e um búfalo” (LISPECTOR, 2016, p.257). Nesse desenlace de êxtase, a personagem feminina alcança a ambígua autonomia do desejo e do gozo, a cena do olhar extático demonstra que ela perde autonomia do próprio corpo e da fala, já que, há um deslumbramento ao se encontrar diante da sua verdade reivindicada.

Na coletânea: *Legião Estrangeira*, publicada pela primeira vez em 1964, a matiz do prazer incide quase que implícito em o conto “Os desastres de Sofia”, no qual a personagem Sofia, aos nove anos, mantinha uma relação patológica e, supostamente invisível, de amor e ódio com o professor, cuja descrição dela: era gordo, grande, silencioso e feio, principalmente, quando sorria. A personagem, sob a conjuntura memorialista, ressalta que se sentia atraída por ele, mas tinha certeza que não era amor, pois era fascinada pelo seu silêncio e pela impaciência do professor. Assim, buscava afrontá-lo, já que falava alto, provocava os

colegas, interrompia-o, e ainda fazia piadas até ser expulsa da sala.

Mas eu o exasperava tanto que se tornara doloroso para mim ser o objeto do ódio daquele homem que de certo modo eu amava. Não o amava como a mulher que eu seria um dia, amava-o como uma criança que tenta desastrosamente proteger um adulto [...] (Lispector, 2016, p.261).

E assim, ela denomina-se detentora de uma sabedoria que nasce com os seres ruins. De tal modo, descrevia os contrários entre ela e seu objeto de amor e tortura. Sofia se considerava como uma porcaria de criança, prostituta, freira alegre, suave, séria e monstruosa, isto é, tinha o ávido veneno diabólico, enquanto o professor era o santo. Entretanto, apesar de a menina infante exercer certo poder sobre o homem, há uma cena que define a perspectiva erótica que incide no *frenesi* máximo que advém do olhar e, por conseguinte, a enfraquece. Essa quebra de postura ocorre quando ambos ficaram sozinhos frente a frente à cátedra.

Pela primeira vez eu estava só com ele, sem o apoio cochichado da classe, sem a admiração que minha afoiteza provocava. Tentei sorrir, sentindo que o sangue me sumia do rosto. Uma gota de suor correu-me pela testa. Ele me olhava. O olhar era uma pata macia sobre mim. Mas se a pata era suave, tolhia-me toda como a de um gato que sem pressa prende o rabo do rato. A gota de suor foi descendo pelo nariz e pela boca, dividindo ao meio o meu sorriso (Lispector, 2016, p.269).

Mediante entrecho, pode-se observar que Sofia, uma infante, se apresenta como possuidora de uma hostil ironia do feminino na tarefa de seduzir. A garota acreditava ser detentora

do privilégio implicado na condição feminal da sedução e do gozo por afronta, como sinônimo de amor protetor sobre o masculino (o professor), o qual, ela elege como objeto de suas intenções maléficas e, por efeito, exaltar o seu poder feminino.

Ainda, pode-se observar o índice que se desloca como metalinguagem ao contexto da clássica história da *Chapeuzinho vermelho*, uma vez que inter-relaciona a conjuntura do lobo como metáfora inversa entre a menina que se transforma em mulher e o homem gato para homem lobo. “Ele acabara de me transformar em mais do que o rei da criação: fizera de mim a mulher do Rei da criação. Pois logo a mim tão cheia de garras e sonhos, coubera arrancar de seu coração a flecha farpada” (Lispector, 2016, p.278). Ao resgatar a perspectiva tradicional do “era uma vez”, mediante a aversão que ela supõe ser provocada no professor. Diante do estado de deslumbramento paralisante a assustador, Sofia reafirma a sexualidade problemática de uma posição marcadamente forte que incide da condição masculina que a menina acreditava ser frágil. A inserção do lobo resgata um poder, espelho do macho alfa, pressuposto pelo viés da própria narradora e, por conseguinte, promove a descontinuidade das investidas do poder feminino em oposição à tradicional, mas frágil, superioridade masculina.

De chofre explicava-se para que eu nascera com mão dura, e para que eu nascera sem nojo da dor. Para que te servem essas unhas longas? Para te arranhar de morte e para arrancar os teus espinhos mortais, responde o lobo do homem (Lispector, 2016, p.278).

Observa-se, nesse trecho, que a perspectiva erótica vislumbra a ideia adjunta do gozo e da morte, ou seja, revela-se

em algo sublime e desloca-se para o grotesco que mistura desejo e medo por parte da garota. Essa narradora revela essas façanhas no decorrer da adolescência, pois, ao narrar, já tinha 13 anos, ou seja, os fatos se deram aos nove anos, momento do confronto que ajustou menina *versus* professor, ambos sozinhos no mesmo lugar.

Sofia, conscientemente, provoca a presença do animal que balbucia coisas vagas, ajustada aos sorrisos, delírios, gestos e intenções que se fundem, na cena, representada por uma Sofia que autodenominava inocente, mas diabólica, e um homem, professor, funcionário público exemplar, tímido, muito discreto e, ainda, descrito como um animal de hábitos moderados, mas que também serve como símbolo de transformação de uma menina em mulher pelo desenlace dos mecanismos íntimos eróticos. “[...uivaram os lobos, e olharam intimidados as próprias garras antes de se aconchegarem um no outro para amar e dormir” (Lispector, 2016, p.279). É interessante observar que Sofia, em plena infância, aprendeu a ser amada mediante o sacrifício de não sentir merecedora e, simplesmente pelo objetivo de suavizar a dor de quem não ama.

Ainda, em *Legião Estrangeira*, destaca-se pela sua acepção erótica o conto “Tentação”, no qual trata-se do flerte entre uma menina ruiva e um cão bassê ruivo. Esse conto, apesar da aparente inocência, por conta da personagem infantil, configura o encontro de cunho erótico entre uma menina e um cão bassê. Dessa colisão nebulosa e instintiva, pode-se observar, nas entrelinhas, conotações ao próprio ato sexual. A ambientação quente vislumbra a cor vermelha recorrente, sob descrição ajustada ao calor e ao diálogo. O olhar, de fato, simboliza e

evidencia uma espécie de espelho da alma de ambos. Segundo acepção psicodinâmica cromática: “A cor pode ser um elemento de peso. Uma composição pode ser equilibrada ou desequilibrada, dentro de um espaço bidimensional, pelo jogo das cores que nele atuam” (FarinA, 1990, p.29). O estudioso ressalta que as cores quentes se expandem mais, e que o vermelho coaduna com a representação extática que, no caso de “Tentação”, faz todo sentido.

Conforme trecho que descreve a cena do primeiro encontro: “A possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina, acompanhado de uma senhora e encarnada na figura de um cão. Era um bassê *“lindo” e “miserável, doce sob a sua fatalidade”* (Lispector, 2016, p.314, grifo nosso). Os termos destacados demonstram que o enunciado não configura o viés de inocência e, por sua vez, considerando as vozes polifônicas, cuja qualificação da voz narrativa legitima-se sob a perspectiva da polifonia de vozes que pressupõe a multiplicidade de consciências ajustadas numa única unidade de acontecimentos em que cada uma mantém a sua particularidade. Nesse sentido, é pressuposto que a voz narrativa, nas entrelinhas do enunciado, advém da própria menina ruiva que, ao relatar a sua experiência infante, encontrava-se mediante o distanciamento temporal, por isso, o faz pelo viés de uma mulher adulta.

No trecho a seguir, pode-se ter uma ideia mais clara das constantes interferências da sombra erótica que submerge dos enunciados: “A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam” (Lispector, 2016, p.314). Ambos se querem pelo olhar ajustado à língua vibrante e vermelha do cão que

simboliza o encontro e a aproximação do erótico e, desse modo, contrasta-se com o estado de deslumbramento da garota ruiva que incide da vertigem e da consciência transfigurada em mulher que, por sua vez, se mostra adulta e profana.

A ênfase às cores é destacada pela expressividade erótica do ambiente descrito, porquanto, não coaduna na gratuidade. “Os pelos de ambos eram curtos, vermelhos” (Lispector, 2016, p.315). Há, nesses entrecchos, a perspectiva de um erotismo difuso que surge de repente. Novamente, Clarice Lispector instaura a ambígua recorrência da relação de pertinência com os desejos entre a mulher e o animal: mulher *versus* búfalo; menina *versus* lobo; menina ruiva *versus* cão bassê ruivo: “Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se com urgência, com encabulamento, surpreendidos” (Lispector, 2016, p.315). O encontro entre o cão e a menina promove, na menina, a representação da perda da inocência pelo deslumbramento incriminado pela bolsa presa nos seus joelhos que pressupõe o símbolo da mulher adulta.

É inequívoco que o sagrado e o profano entram em cena: “[...] lá estava uma menina, como se fora “*carne de sua ruiva carne*”. Eles se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú” (Lispector, 2016, p.315, grifo nosso). A voz narrativa rememora uma cena de casamento humano, voltado para o religioso. Essa analogia ocorre quando é dito que homem e mulher, após o matrimônio, passam a ser carne da própria carne. Em desajuste à inferência sagrada que, por si só, é profana, uma vez que se trata do casamento entre mulher (criança) e o macho (cão/animal) e configura-se na conotação erótica intrigante que remete à zoofilia/zooerastia. Essa assertiva ainda é acrescida da

comparação à famigerada cena de uma cadela no cio grudada a um cão. Conforme trecho: “O bassê ruivo afinal *despregou-se da menina e saiu sonâmbulo*” (Lispector, 2016, p.315, grifo nosso). Essa imagem sugere uma cena sexual ilusória pelo viés do próprio cão e, propositalmente, a voz narrativa alegoriza o sexo entre humanos (menina ruiva) e animais (cão bassê). O animal desprega-se da menina no momento que se efetiva no gozo e a sua saída com aspectos de noctâmbulo sugere a dinâmica efetiva do prazer conjunta ao êxtase do sexo consumado.

O desfecho do conto “Tentação” infere-se na supremacia masculina simbolizada no cão bassê que, depois do sexo, desaparece. Enquanto ela o acompanha com os olhos. Entretanto, o cão, na sua consciência de macho alfa, mantém a postura da sua classe: “Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás” (Lispector, 2016, p.315). Ante essa constante, Simone de Beauvoir, diria, nesse caso, que o homem (cão), de maneira formal e, por outro lado, a mulher (menina ruiva) que acompanha com o olhar sejam creditados na realidade social de seu tempo porque supostamente lhe são impostas a ideia de que ela seja fraca e, por outro lado, o homem agrega a zona de conforto da espécie que, supostamente, detém a força tanto física como psicológica, por isso nem olha para trás.

Na coletânea *Felicidade Clandestina*, publicada pela primeira vez em 1971, o primeiro e o último conto impetram as conjunturas do prazer, da sensualidade e do erotismo. Inicialmente, no conto “Felicidade Clandestina”, análogo ao título da obra, pode-se observar um misto de prazer mórbido que beira a perspectiva erótica nos limites do sublime e do grotesco, pois trata-se da história de uma menina que sente certa inveja de outra garota que tinha um pai, dono de uma livraria. Conforme a narradora,

uma inocente invejosa, descreve a filha do livreiro como a detentora de certo talento para maldade, pois, propositalmente chupava balas de forma a fazer barulho, cujo objetivo era o prazer em irritar os colegas. Em aniversários, a herdeira do livreiro, ao invés de doar um livro infantil, nem que fosse o mais barato, ela apresentava como cortesia apenas um cartão-postal da loja do pai.

Assim, a menina gorda, baixa e sardenta exercia certa tortura sádica com a narradora que conclama “imperdoavelmente bonita”. Essa acepção sádica oscila entre a sombria calma e a ferocidade do mal. É imprescindível frisar que a narrativa também denuncia o que atualmente chamaríamos de *bullying* escolar. A narradora, por sua vez, gostava de literatura infantil e, a dona da livraria, porventura, descobriu esse ponto fraco, pois ela tinha pretensões em ter/ler o livro do Monteiro Lobato, intitulado: *As reinações de Narizinho*. Então, a menina gorda simula uma casualidade e revela que possuía tal livro. O enredo do conto se desdobra em duas formas de devoção/prazer que incidem no sublime e no sádico entre as duas personagens principais da trama.

Observa-se a extensão da devoção da narradora: “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o” (Lispector, 2016, p.393). Então, a filha do livreiro prometera que se a colega passasse na casa dela, no dia seguinte, ela emprestaria o livro. Entretanto, a promessa era uma estratégia sádica de ver a colega sofrer. No outro dia, argumentou que tinha emprestado o livro a outra colega e que a narradora voltasse no dia seguinte. Essa prática de tortura prazerosa foi recorrente por vários dias. “O plano secreto da filha do dono da livraria era *tranquilo e diabólico*” (Lispector, 2016, p.394). Os termos grifados demonstram que a narrativa se ajusta à inferência paradoxal de aparente leveza deslocada para uma sombra inumana insondável.

No misto de voz narrativa, em terceira pessoa, e monólogo interior, a narradora descreve:

Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começava a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra (Lispector, 2016, p.394).

Certo dia, o jogo sádico se inverte, pois, a mãe da menina percebe a dinâmica perversa que a filha praticava. Então, ordena que ela empreste o livro à narradora que passa a exercer o prazer atroz às avessas: “Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: ‘E você fica com o livro por quanto tempo quiser’. entendem?” (Lispector, 2016, p.395). Essa assertiva demonstra a paixão sublime pelo livro e o valor da desforra.

Conforme a própria voz narrativa, mediante a consciência que invoca uma mulher adulta, destaca: “Valia mais do que dar o livro: ‘pelo tempo que eu quisesse’ é tudo que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer” (Lispector, 2016, p.395). Assim, a situação é inversa, porquanto a narradora reproduz o mesmo jogo desumano.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardava o livro, achava-o, abria por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade (Lispector, 2016, p.396).

Essa inferência que remete à felicidade clandestina

perpassa o título da obra e, nesse desfecho, revela a máxima dos aspectos mórbidos na vida da narradora que agrega o êxtase na perspectiva do prazer interno, em detrimento da dor alheia, considerando as reiteradas experiências de prazer sublime e sádico: primeira a *bel*-prazer de si mesma, e a segunda desloca-se também para o externo, em prejuízo da menina gorda. “Às vezes sentava-me na rede, balançando-me como o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo” (Lispector, 2016, p.396). A essência dessa conjuntura erótica desloca para o viés adulto e remete ao tempo de transição temporal e psicológica, considerando que a narradora confessa, de forma metafórica, a injunção voluntária do processo de transformação e da consciência que incide no prazer mórbido.

A narradora assume a perspectiva da polifonia de vozes que, por sua vez, permite pressupor uma passagem de tempo e a voz adulta ajuíza, por efeito, a experiência infante pelo viés de uma mulher adulta: “Não era mais uma menina com o livro: *era uma mulher com seu amante*” (Lispector, 2016, p.396, grifo nosso). O enunciado grifado demarca o processo de transformação da narradora mediante à metáfora e à personificação humana (homem) do próprio livro sob o *status* de amante.

Em o conto “O primeiro beijo” Clarice Lispector relata a primeira experiência de masturbação de um jovem rapaz. Inicialmente, há um jogo de amor e ciúme entre um casal de namorados. Em certo momento, a jovem pergunta ao moço se ele havia beijado uma mulher antes dela. O namorado, por sua vez, responde que sim, que havia beijado uma mulher. Então, ela pergunta com dor: quem era tal mulher? A narrativa retoma a perspectiva de um jovem na puberdade, isto é, um menino que

participara de uma excursão de alunos em um ônibus e que de repente, próximo a uma fonte, sente sede.

Na conjectura semiótica pode-se observar que a autora passa a inter-relacionar essa sede física do jovem à dubiedade erótica ante uma natureza espontânea do sexo. Conforme entretuchos, a seguir, o conto promove as reiteradas inferências claricianas reverberadas no impulso instintivo: “*O instinto animal dentro dele não errava*: na curva inesperada da estrada, entre arbustos, estava...o chafariz de onde brotava num filete a água sonhada” (Lispector, 2016, p.434, grifo nosso). Sendo assim, a natureza erótica se revela no jovem rapaz e, desse modo, sem controle, começa a desenvolver as potencialidades instintivas do macho. “De olhos fechados entreabri os lábios e colou-os no orifício de onde jorrava a água” (Lispector, 2016, p.435). A ação de beber água é profanada por Lispector que a *bel*-prazer do fazer literário invade o universo masculino para relatar a essência do primeiro orgasmo/gozo masculino:

Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saia a água. Lembrou-se de que realmente ao primeiro gole sentira nos lábios um contato gélido, mais frio do que a água (Lispector, 2016, p.435).

Há, nesse entretucho, o processo de transformação imaginativo da mulher estátua sob o viés dionisíaco/embriagado de desejos do narrador, cuja fantasia complementa a realidade e o ato erótico encontra-se subordinado aos fantasmas dos instintos em jogo. Na sequência, há a predominância das reiteradas profanações do sagrado como resgate das conjecturas opostas. “A oposição sagrado/profano traduz se muitas vezes como uma

oposição entre *real* e *irreal* ou *pseudo real*” (Eliade, 1992, p.14). Os termos grifados corroboram na compreensão do estado de euforia erótica que parece ajustar as sequências dos fatos: “E soube então que havia colado a sua boca na boca da estátua da mulher de pedra. *A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra*” (Lispector, 2016, p. 435). Observa-se, no enunciado destacado, que a autora faz uma intertextualidade com a bíblia, a exemplificar, o último capítulo de Apocalipse 22, versículo 17, no qual invoca: “E quem tem sede, venha; e quem quiser, tome de graça da água da vida” (Bíblia, 2007, p.1361). É importante acrescentar que a inferência profana jamais se encontra no estado puro. Essa perspectiva justifica a inserção clariciana através da invocação do elemento sagrado. “Seja qual for o grau de dessacralização do imundo a que tenha chegado, o homem que optou por uma vida profana não consegue abolir completamente o comportamento religioso” (Eliade, 1992, p.18). Nesse sentido, pondera-se que a ficção de Lispector reitera, em sua literatura, traços de uma obsessão pela veemência religiosa tanto positiva como negativa do mundo e do seu tempo.

Nesse conto, a epifania é masculina, o menino começa a dialogar, isto é, se deixa fluir naturalmente mediante conjuntura erótica instintiva. “Intuitivamente, confuso na sua inocência, sentira intrigado: mas não é de uma mulher que sai o líquido vivificador, o líquido germinador da vida...Olhou a estátua nua. Ele a havia beijado” (Lispector, 2016, p.435-436). A cena ocorre naturalmente em detrimento dos outros colegas da excursão que, possivelmente, assistiam o seu estado de *frenesi* erótico: “Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva”

(LISPECTOR, 2016, p.436). Observa-se que o estado de forças eróticas se materializou em sexo com a estátua que, como figura feminina, implica-se no objeto de sedução que detém o domínio.

Deu um passo para trás ou para frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido (Lispector, 2016, p. 436).

A descoberta do pênis adormecido revela-se no seu contraste, pois desloca para a agressividade ajustada à certa doçura.

[...] estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil. Até que, vinda da profundidade do seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele... Ele se tornara homem (Lispector, 2016, p.436).

O desfecho, demonstra o poder da imaginação inter-relacionada ao instinto sexual, pois um simples ato de beber água leva o descontrole de um garoto sedento. O contato com estátua feminina estimulou as zonas erógenas do garoto a ponto de instaurar uma espécie de novo nascimento, ou seja, uma nova vida que assusta o garoto, mas também corrobora no orgulho masculino de transitar para o que a autora descreve como o lugar do homem legitimado pelo pênis como símbolo de força e poder ante o feminino.

A via *crucis* do corpo: a hora do não literário ou do suposto lixo?

A coletânea *A via crucis do corpo*, publicado em 1974, pode-se ponderar que o conjunto de contos revela uma Clarice Lispector nos limites da literatura erótica ajustada na profanação do sagrado, uma vez que são expostas três epígrafes retiradas da bíblia e, ainda, seus enredos apresentam intertextualidades com o livro sagrado. Ao contrário dessa coletânea, observa-se que os contos, apresentados no tópico anterior, evocam a sexualidade, o erotismo de modo um tanto implícito (discreto), ou seja, nas entrelinhas, perfilam as subjetivas inferências de cunho erótico, já que a autora considerava que as histórias ficariam incompletas, caso essa condição/exposição fosse abolida. Nessa acepção, seria o mesmo que sufocar as aspirações das personagens que são extensivas às questões existenciais.

Por outro lado, na coletânea: *A via crucis do corpo* (1974), a maioria dos contos destacam-se, como núcleo, a sombra da sexualidade como algo que diretamente influi no comportamento das personagens. No referido livro, Clarice Lispector se permite dizer tudo, ou quase tudo, de forma um tanto às claras, isto é, deliberadamente escancarada. Assim, as personagens revelam-se em suas múltiplas naturezas de modo objetivo e direto. Noutras palavras, a autora não se limita a dizer o essencial nas entrelinhas. Desse modo, Lispector demonstra que o erotismo e as questões que envolvem a sexualidade submergem da realidade. Entretanto, as situações encontram-se ficcionadas e, por vezes, propõe que toda realidade inventada se mostra possível, se as personagens do mundo real libertassem os seus desejos presos

nas inibições e nos escrúpulos delimitados pelo viés dicotômico envolto no sagrado e no profano.

No epílogo “Explicação”, a escritora salienta que os contos da coletânea foram feitos por encomenda do seu editor, já que o poeta Álvaro Pacheco havia solicitado três histórias que tivesse ocorrido de verdade. Assim, a autora reluta a fazer algo de temática direcionada, porquanto começou a escrever no sábado e, no domingo, as três histórias estavam prontas, a saber: “Miss Algrave”, “O corpo” e “Via *Crucis*”. A autora confessa que ficou chocada com as indecências das histórias e condicionou a publicação do livro considerado *lixo literário*, a um pseudônimo: Claudio Lemos, mas Álvaro Pacheco não aceitou. “Disse que eu devia ter liberdade de escrever o que quisesse. Sucumbi. Que podia fazer? Senão ser a vítima de mim mesma” (Lispector, 2016, p.527). Assim, Clarice Lispector causa euforia no meio jornalístico e literário, uma vez que alguns leitores consideraram os textos um lixo, porém, Clarice Lispector se mostra resiliente e determina que era hora para tal obra. “Concordo. Mas há hora para tudo. *Há também a hora do lixo*. Este livro é um pouco triste porque eu descobri, como criança boba, que este é um mundo cão” (Lispector, 2016, p. 528, grifo nosso). Assim, diante dessa coletânea, propõe-se uma síntese analítica de *A via crucis do corpo*, no que se refere às personagens que se encontram representadas pelo arcabouço da conjuntura erótica.

O conto “Miss Algrave” pode ser ajuizado como a máxima representação da sombra erótica, da solidão e do trânsito da personagem de Ruth Algrave pelos polos envolvidos no viés sagrado e profano. A personagem feminina e jovem apresenta um comportamento no limite dos extremos, a princípio, conservadora

em demasia que, de algum modo, remete aos traumas da sua infância relacionados à sua experiência erótica, supostamente malsucedida com o primo Jack. “Se ela era culpada, ele também o era” (Lispector, 2016, p.527). Na acepção, que incide nas causas e efeitos sombrios, o pensamento psicanalítico ressalva que emoções, fantasias e culpas, no decorrer da infância, exigem avaliações: “Essas tendências estão ligadas ao processo de formação de símbolo, o qual capacita a criança a transferir não somente interesse, mas também emoções e fantasias, ansiedade e culpa, de um objeto para outro” (Klein, 1991, p.73). As experiências aparentemente traumáticas, na infância, precisam ser reconhecidas sem culpas, pois essa é a atitude adequada para evitar comportamentos negativos na fase adulta.

Ruth Algrave, filha de pais protestantes, mora sozinha numa pensão em Londres, e passa por um processo permeado de *frenesis* eróticos que envolve a lua, um Ser de saturno, a praça do Hyde Park. O desfecho culmina numa transição efetiva e feliz de santa à puta. Mas, para chegar a essa acepção conclusiva, o texto perpassa por instâncias subjetivadas pela argúcia literária clariciana. O conto se mostra como o mais completo dessa coletânea, em termos temáticos ao erotismo, porquanto demanda uma análise pormenorizada envolta na psicanálise, a exemplo da visão kleiniana ajustada a perspectiva freudiana sob o Id, o Eu e o Super-eu, teoria da religião, acepções sobre o erotismo, psicodinâmica das cores e a sintaxe da linguagem visual.

O conto “O corpo” relata a história de um triângulo amoroso entre Xavier, um homem truculento e duas mulheres: Beatriz, uma mulher gorda e enxundiosa e Carmem, mulher alta e magra. Os três buscavam levar uma vida normal. Na semana, o marido

trabalhava e, ambas, cuidavam da casa. No domingo, almoçavam tarde, iam à igreja, assistiam televisão, ou seja, levavam uma rotina habitual aparentemente natural que seguia dia após dia, meses e anos. Diante da rotina, Xavier resolve arrumar uma amante, porquanto a harmonia entra em colapso: “Um dia Xavier só chegou de noite bem tarde: as duas desesperadas. Mal sabiam que ele estava com a sua prostituta” (Lispector, 2016, p.538). Na ausência do marido, ambas se relacionavam sexualmente. “Às vezes as duas se deitavam na cama. Longo era o dia. E, apesar de não serem homossexuais, se excitavam uma à outra e faziam amor. Amor triste” (Lispector, 2016, p.539). Ao descobrir o envolvimento sexual de suas mulheres, o marido é descrito por Lispector ante à perspicácia do fetichismo masculino em ver duas mulheres se excitarem: “Xavier vibrou. E quis que nessa noite as duas se amassem na frente dele” (Lispector, 2016, p.539). Ao descobrirem a traição de Xavier, ambas planejam e executam o assassinato do marido.

Em o conto “*Via Crucis*”, no viés máximo da profanação, no sentido análogo ao sagrado, pois os fatos se desdobram sob à intertextualidade com o nascimento de Jesus, narrado nos quatro evangelhos. A personagem Maria das Dores descobre-se grávida, porquanto era casada e virgem. Segundo ela, o marido era paciente e um pouco impotente. O Ginecologista anuncia uma gravidez de três meses. “Na rua, de volta para casa, comprou um casquinho azul para o bebê. Azul, pois tinha certeza que seria menino. Que nome lhe daria? Só podia lhe dar o nome de Jesus” (Lispector, 2016, p.545). A vinda de um novo Messias torna o marido uma espécie de São José. Porquanto Maria das Dores se dá conta de que o filho terá o destino trágico de passar

pela via *crucis*. Em meio a esse ajuizamento conclusivo, alguns acontecimentos insólitos passam a ocorrer, pois ao beijar a ferida do marido, a mesma fica curada e, então, ela passa a acreditar em perspectivas de milagres. “O que preocupava é que a criança não nasceria em vinte cinco de dezembro” (Lispector, 2016, p.547). Diante dessa analogia profanadora, conseqüentemente, a mãe pensa em trocar o nome de Jesus para Emmanuel com objetivo de evitar a crucificação. “Quando chegar a hora, não vou gritar, vou só dizer: ai Jesus” (Lispector, 2016, p.547). Na expressão máxima da profanação do sagrado, o casal reconstrói psicológica e ambientalmente toda a situação vivida pelo conhecido casal: Maria e José, original bíblico de Belém. Enfim, a criança nasce, era um menino forte e São José cortou o cordão umbilical. A voz narrativa é conclusiva: “Não se sabe se essa criança teve que passar pela via *crucis*. Todos passam” (Lispector, 2016, p.549).

O conto “Ruído de passos” remete a recorrência da temática que incide na sexualidade e no desejo pelo ponto de vista da velhice feminina, pois trata de Senhora de 81 anos que não sabia o que fazer para satisfazer seus desejos sexuais. Nesse interim, vai ao médico e a solução seria se arranjar sozinha. De tal modo: “Nessa mesma noite deu um jeito e solitária satisfizesse. Mudos fogos de artifícios. Depois chorou. Tinha vergonha. Daí em diante usaria o mesmo processo. Sempre triste” (Lispector, 2016, p.568). Nessa perspectiva, tanto eufórica como disfórica, os contos: “Antes da ponte Rio-Niterói” apresenta uma história complexa que mistura a perspicácia do fogo erótico, a dor, a morte e a lascívia, considerando o trecho: “Essa Jandira, de dezessete anos, fogosa que nem potro novo e de cabelos belos estava noiva” (Lispector, 2016, p.569). Também em “Praça Mauá” trata dos

conflitos e ações de uma mulher chamada Luíza casada com Joaquim e que viviam os desencontros da vida moderna enquanto o marido trabalhava de dia ela dormia e, enquanto ele dormia, ela era dançarina no “Erótica” cujo nome de guerra era Carla. Nesse local, tinha amizade com Celsinho, um travesti, cujo nome de guerra era “Moleirão”. Esse conto é um misto de casos fortuitos de prostituição e desprazer envolto nas relações interpessoais.

O conto “A língua do P” trata-se de uma professora de inglês, virgem, cuja iminência de ser estuprada se obriga a transformar-se numa representação simbólica de uma prostituta. O nome da considerada pelos católicos como Padroeira do Brasil, Maria Aparecida, conhecida como Cidinha, certa ocasião, num vagão do trem percebe que dois homens planejam estuprá-la e matá-la. Assim, busca como resolução para o infortúnio, uma atitude inusitada: “Então levantou a saia, fez trejeitos sensuais – nem sabia que sabia fazê-los, tão desconhecida era de si mesma – abriu os botões do decote, deixou os seios meio à mostra. Os de súbito espantados” (Lispector, 2016, p.580).

Ainda no sentido de profanação do sagrado, o conto “Melhor do que arder”, trata de uma jovem Madre, chamada Clara, que começa a arder de desejos sexuais no convento em que vivia. Diante das recorrentes tentativas de mortifica-se, a voz narrativa ressalta que nada adiantou: “Passou a dormir na laje fria. E fustigava-se com silício. De nada adiantava. Pegava gripes fortes ficava toda arranhada” (Lispector, 2016, p.583). Sendo assim, confessa ao padre que o aconselha a casar-se, pois seria melhor do que arder. Então, a jovem abandona o convento e vai viver uma vida de misérias numa pensão onde a família mandava alguns poucos tostões para que não passasse fome.

Tempo depois, conhece o dono de um botequim, um português por nome de Antônio com quem se casa e, no decorrer do tempo, teve quatro filhos homens e cabeludos.

No último conto da coletânea: “Mas vai chover” trata da história de uma senhora viúva de 61 anos que se apaixona por um rapaz entregador de produtos farmacêuticos que, por conseguinte, passa a explorá-la. A situação se complica e, conseqüentemente, ele o abandona quando ela, empobrecida, não consegue mais bancar a vida de luxo do jovem rapaz. Assim, efetivamente, a conjuntura do flerte erótico em *Via crucis do corpo* nos permite ponderar que, de modo metafórico, a temática surge assombrosamente destituída de certa lucidez, pois incide nas personagens por efeito de uma volúpia muito aguda, cujas essências desafiam seus leitores analíticos. As solidões, as dores, as tristezas, as dúvidas e as insatisfações da vida encontram-se ajustadas numa conjuntura erótica sombria e, por extensão, alcançam múltiplas formas, mas quase sempre, deparam-se no limite do sagrado *versus* o profano.

Considerações finais

A ficção clariciana, destacada nos contos destacados, invoca o debate a respeito do flerte erótico pautado num viés sombrio, ou seja, do lado obscuro da índole humana, na qual a natureza se revela sob um perfil ameaçador, triste e até mórbido que, quase sempre, reverbera na dicotomia envolta em questões sagradas e profanas. Os textos da autora descritos nesse artigo demonstram que não há limites práticos na extensão de sofrimentos que o inconsciente pode criar e, na maioria das vezes, a arte imita a vida, pois somos sujeitos a esse fenômeno, considerando que a

natureza humana é implicada por um profundo mistério ante o ato erótico. Essencialmente, o pensamento de Lispector apreende essas constantes na sua ficção voltada à voz do feminino que reivindica o seu lugar de fala, de corpo, de mulher que detém o erotismo mediante suas variáveis e, em consonância com aspectos socioculturais, psicológicos e históricos que gritam por emancipação.

Efetivamente, os/as leitores/leitoras são agraciados com a escrita de Clarice Lispector como mais um mecanismo histórico literário que questiona a eternização das estruturas de divisão entre os sexos. Nesse sentido, sua ficção demarca certo progresso na ordem das ações essenciais que corroboram na reposição da marcha feminina na história. Enfim, concluo as proposições mediante fragmento aberto às reflexões demarcado no conto “Uma história de tanto amor” e seu icônico desfecho no qual a escritora, por meio da voz narrativa, declara a ironia do ser feminino no mundo: “A menina era um ser feito para amar até que se tornou moça e havia os homens” (Lispector, 2016, p.424).

Referências bibliográficas

ABREU, Caio Fernando. *Morangos mofados*. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2015.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 4. ed. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BÍBLIA, N. T. Apocalipse. In: BÍBLIA. Português. *A bíblia Sagrada*. Tradução: João Manuel de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil, 2007, p. 1342-1361.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. Tradução: Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FARINA, Modesto. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 4. ed. Revisor científico: Jairo Pires leal. São Paulo: Edgard Blücher, 1990.

KLEIN, Melaine. *Inveja, ingratidão e outros trabalhos*. 1946 – 1963. Tradução: Elias Mallet da Rocha e Liana Pinto Chaves (Coordenadores e colaboradores). Rio de Janeiro: Imago, 1981.

LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. Org. Benjamim Moser. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

MANSFIELD, Katherine. *15 contos escolhidos*. Tradução: Mônica Maia. 1. ed. São Paulo: Mediafashion, 2017.

PAZ, Octavio. *A dupla chama: amor e erotismo*. Tradução: Wladir Dupont. 5. ed. São Paulo: Siciliano, 1994.

A PERSONAGEM FEMININA NEGRA E A SUPRESSÃO DO ERÓTICO NA LITERATURA

EL PERSONAJE FEMENINO NEGRO Y LA SUPRESIÓN DEL ERÓTICO EN LA LITERATURA

Gabriela Rodrigues Santana dos Santos¹
Lucineide Gonçalves Aguiar Caballero²

Resumo: O presente artigo é resultado da aproximação das postulações de Audre Lorde no texto “Os usos do erótico: o erótico como poder” e de reflexões acerca da representação do feminino negro na literatura brasileira. Ao passo disso, tivemos como finalidade empreender uma análise sobre a negação do erótico à mulher negra no campo literário, a partir da teorização de tal conceito realizado pela intelectual supracitada. Para tanto, teoricamente, recorremos também à Carneiro (2019), Evaristo (2005), Gonzalez (2020) para tratar sobre o feminino negro, e a Candido (2009) para embasar o conceito de personagem empregado em parte deste trabalho. Como *corpus* analítico, teceremos um diálogo

1 Mestranda em Estudos Literários (PPGEL/UNEMAT), Tangará da Serra - MT, Brasil. Contato: gabriela.santos1@unemat.br

2 Mestranda em Estudos Literários (PPGEL/UNEMAT), Tangará da Serra - MT, Brasil. Contato: lucineide.caballero@unemat.br

entre os romances contemporâneos *Espaço de família* (2022), de Adilson Vagner, e *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior. Como resultados, identificamos que a tradição literária nacional contribuiu para a cristalização de imagens estereotipadas acerca das mulheres negras, destacando-se a anulação do erótico em relação a esse referente. Com isso, no contemporâneo, autores nacionais assumem o papel de elaborar, estética e eticamente, representações contestatórias por meio de personagens mais complexas e desmistificadas.

Palavras-chaves: Feminino negro. Espaço de família. Torto Arado. Audre Lorde. Erótico.

Resumen: Este artículo es el resultado de una aproximación a las postulaciones de Audre Lorde en el texto “Los usos de lo erótico: lo erótico como poder” y de reflexiones sobre la representación de la mujer negra en la literatura brasileña. Con eso, nos propusimos realizar un análisis de la negación de lo erótico a las mujeres negras en el campo literario, a partir de la teorización que la mencionada intelectual hace de ese concepto. Para tal efecto, teóricamente, recurrimos a Carneiro (2019), Evaristo (2005), González (2020) para tratar del femenino negro, y a Cándido (2009) para respaldar el concepto de personaje utilizado en parte de este trabajo. Como *corpus* analítico, tejeremos un diálogo entre las novelas contemporáneas *Espaço de família* (2022), de Adilson Vagner, y *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior. Como resultado, identificamos que la tradición literaria nacional ha contribuido para la cristalización de imágenes estereotipadas de la mujer negra, destacando la anulación de lo erótico en relación a este referente. Así, en la época contemporánea, algunos autores nacionales han asumido el papel de elaborar, estética y éticamente, representaciones contestatarias a través de personajes más complejos y desmitificados.

Palabras clave: Femenino negro. Espaço de família. Torto Arado. Audre Lorde. Erótico.

Audre Lorde, escritora, intelectual e poeta norte-americana se tornou uma das principais precursoras do feminismo negro, movimento que levanta discussões imprescindíveis em relação às mulheres negras e a intersecção de opressões que enfretam na sociedade. Tais questões são pensadas em diversas áreas do

conhecimento e setores do sistema capitalista no qual estamos inseridos. Dentro dos Estudos Literários essa vertente também ressoa fortemente em pesquisas que buscam investigar tradições e rupturas na produção literária acerca da ficcionalização sobre mulheres negras.

Entre ausências e contestações, faz-se urgente a construção de uma literatura (produção e crítica) que deixe de reproduzir padrões estabelecidos pela ideologia colonial. Perante esse cenário, temos como proposição a reflexão acerca da supressão do erótico no que concerne ao feminino negro. Para tal, teoricamente, utilizaremos como base o texto “Os usos do erótico: o erótico como poder”, de Audre Lorde. Desse modo, verifica-se a necessidade de reflexões acerca da tríade sexualidade-erotismo-afetividade em relação ao referente mulher negra, uma vez que, ao longo de séculos, essa categoria teve suas camadas humanas e subjetivas suprimidas e a esse grupo social foi relegado a ocupação de lugares simbólicos/sociais ligados apenas à hiperssexualização, à animalização e à violação sexual. Segundo Sueli Carneiro,

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina dessas mulheres. (Carneiro, 2019, p. 325).

Nesse processo de construção de identidade, as mulheres negras tiveram suas imagens forjadas por uma cosmovisão ocidental, branca, colonial e masculina. Isso é evidente em vários elementos culturais, inclusive na literatura. Sendo o campo literário um dos mais importantes espaços de reprodução

de ideologias, o mundo contemporâneo tem convocado essa linguagem artística como um dos meios para um acerto de contas de um passado que deixou resquícios. Assim, cada vez mais, vozes plurais assumem a missão de [re]elaborarem as narrativas.

Na tradição literária brasileira, visualizamos raras representações do corpo negro feminino atravessado pelo erótico³. Como efeito, o que se tornou predominante é a configuração de personagens femininas negras com experiências, especialmente as amorosas e sexuais, marcadas somente pela violência. Logo, há uma reincidência de um discurso literário que não ficcionaliza sobre tal conteúdo e/ou silencia as vivências eróticas-afetivas da mulher negra para além da perspectiva do colonizador.

Considerando que a literatura se pauta no que é humano, e que o erotismo é um elemento indispensável para a elaboração de personagens com camadas profundas e complexas que estabelecem diálogos com referentes específicos, identificamos que o efeito dessa ausência produz a cristalização de personagens (e imagens simbólicas de mulheres negras) que são destituídas da possibilidade da plenitude em relação às suas existências.

De acordo Audre Lorde, o erótico é “fonte de poder e informação” (Lorde, 2019, p. 67), logo, quando suprimido da mulher negra, nega-se a ela o acesso ao poder de si mesma, de suas capacidades e de seus desejos. Lorde afirma que:

Existem muitos tipos de poder, reconhecidos ou ignorados, utilizados ou não. O erótico é um recurso intrínseco a cada uma de nós, localizado em um plano profundamente feminino e espiritual, e que tem firmes raízes no poder nossos sentimentos reprimidos e desconsiderados. Para se perpetuar, toda

³ Ressaltamos que neste artigo mobilizamos tal conceito a partir das postulações de Audre Lorde, as quais serão apresentadas ao longo do artigo.

opressão precisa corromper ou deturpar várias fontes de poder da cultura do oprimido que podem fornecer a energia necessária à mudança. No caso da mulheres, isso significou a supressão do erótico como fonte considerável de poder e de informação ao longo de nossas vidas (Lorde, 2019, p. 66).

Aqueles que detêm o poder, a branquitude masculina, apresentam um olhar demonizado e/ou objetificado em relação ao erótico feminino e uma das formas de poder construídas pelo patriarcado é a utilização do erótico a serviço do homem, usado para subjugar a mulher e mantê-la em um estado de alienação sobre suas próprias forças. Para a mulher negra, estratificação social inferior à mulher branca dentro da lógica racista, os contornos são ainda mais cruéis. De acordo com Sueli Carneiro, as mulheres negras fazem parte de “um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados.” (Carneiro, 2019, p. 326), sofrendo as opressões de gênero e de raça no período colonial; e, após a abolição, foi acrescido a esse entrecruzamento as violência de classe.

Nesse percurso analítico, despontou-nos que essa questão se faz urgente no cenário atual e já está presente, mesmo que timidamente, em obras literárias contemporâneas, as quais apresentam tentativas de representações de relações sexuais-afetivas desse grupo social de forma menos rasas, permeadas pela compreensão e materialização da “capacidade para o gozo” (Lorde, 2019, p. 70). Com isso, selecionamos como objetos para investigar a possibilidade da representação do erótico como poder os

romances *Espaço de família* (2022), de Adilson Vagner de Oliveira, e *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior. A escolha de autores (homens), que na contemporaneidade, escrevem sob o ponto de vista da personagem feminina negra, também direciona este estudo para a perspectiva de que uma literatura que ficcionaliza o sujeito mulher negra de maneira mais complexa não é exclusividade de mulheres negras. Tal discurso faz parte de um mecanismo que destitui o papel de todo e qualquer produtor de literatura com o compromisso ético em não reproduzir estereótipos em seus fazeres estéticos que reforcem concepções racistas e machistas, as quais influenciam/interferem nas práticas sociais e, conseqüentemente, na vivência das mulheres negras e outros grupos marginalizados. Logo, contrapor essa ignara ideia de que apenas mulheres negras podem/devem ficcionalizar sobre esse mesmo referente parece lógico, mas precisa ser evidenciado.⁴

A Literatura⁵ brasileira parece estar respaldada em um pacto branco-elitista-masculino a qual apresenta, estruturalmente, mecanismos excludentes e perversos no que diz respeito à abordagem de determinadas camadas sociais. Tal instituição resiste às mudanças urgentes pelas quais precisa passar, principalmente por meio de posicionamentos conservadores de seus “guardiões”. Desse modo, cabe também à crítica um compromisso com a defesa das transformações pertinentes para que a Literatura não continue sendo espaço de reprodução de ideologias de

4 Afirmamos isso entendendo/defendendo a importância da autoria feminina, principalmente por termos ciência de que na literatura sempre foi predominante o domínio do gênero masculino.

5 Com inicial maiúscula para demarcá-la enquanto uma instituição social, política, histórica e cultural.

um grupo detentor de poder e meio de manutenção de um sistema hegemônico.

Ademais, a proposta analítica deste trabalho envolve o estatuto da personagem, particularmente a forma como mulheres negras são representadas em obras contemporâneas em que os autores parecem convocados pelas questões/urgências históricas, sociais e políticas e fazem uso da função de denúncia social pertencente à literatura. A partir da personagem, instância que tem como referente o humano, muitas vezes atravessado por estratificações, há uma representação de grupos e arranjos sociais. Portanto, a reincidência de discursos literários que projetam o feminino negro restrito a estereótipos coloniais demonstra o quão essas ideologias estão enraizadas na mentalidade social. A literatura, como em tantos outros momentos históricos⁶, serve como meio para contra-representar essas imagens.

Personagens como Bertoleza, Rita Baiana, ambas de *O Cortiço* (1890), Gabriela, de *Gabriela, Cravo e Canela* (1958), Rosa, de *Escrava Isaura* (1875), Tia Nastácia, do Sítio do Pica-pau Amarelo (1920-1947), entre outras, são seres fictícios responsáveis pela criação de parte simbólica do que é ser uma mulher negra na sociedade brasileira e reforçam estereótipos criados pelo pensamento colonial. Defrontamo-nos, então, com a negra animalizada e destinada ao trabalho (escrava e cozinheira) e a mulata/mestiça lasciva que desperta o desejo nos homens. Com isso, assim como essas personagens criaram representações que produziram como efeito as imagens da mulher negra que

⁶ Vale citar o Romantismo, por exemplo. Nesse período literário, houve um engajamento dos literatos para a criação de discursos literários que não só representassem, mas que criassem uma identidade nacional.

circulam no Brasil, novas personagens que representam as mulheres negras podem construir novas identidades. Não basta apenas ficcionalizar a perspectiva do feminino negro, é necessário atribuir a ele camadas de subjetividades, abordar suas pluralidades e capacidades. Desse modo, a seguir, apresentaremos duas seções com análises de passagens dos romances *Espaço de família* (2020) e *Torto Arado* (2019), os quais dialogam com outras narrativas, em que os autores conseguem elaborar representações do feminino negro que apresentam a experiência da sexualidade, do erotismo e da afetividade apesar das inúmeras opressões das quais são vítimas. Com tais estudos, pretendemos fazer circular a configuração de personagens femininas negras que desmistificam estereótipos.

“Espaço de família”: o erótico como recurso de potência

O romance *Espaço de família* (2022), do escritor Adilson Vagner de Oliveira, foi publicado em 2022, e integra um conjunto de uma vasta produção de autores descentralizados dos eixos editoriais de maior destaque. O referido autor consegue abordar, simultaneamente, temáticas históricas e contemporâneas vinculadas à sociedade brasileira: trabalho no campo, trabalho doméstico, racismo, aborto, acesso à educação formal, entre outros. Para além disso, também imprime na narrativa problemáticas relacionadas às relações pessoais/sociais, ao amor/afeto e à transgressão pessoal de um sujeito-mulher-negra oprimido. Vale ressaltar que a finalidade destas tecituras reflexivas envolve a identificação do erótico em relação à protagonista da obra. Para tal, foram selecionados excertos nos quais a personagem faz uso

do “erótico como poder” (LORDE, 2019) e serão apresentados alguns aspectos estruturais do romance.

Ao longo de seus 27 capítulos, o romance tem como centralidade a vida de Maria Júlia de Santo Antão, apelidada de Maju, uma jovem negra que trabalha como empregada doméstica para uma família rica em Recife. Contudo, tal papel profissional/social é mascarado pela proposta que recebeu quando ainda era uma adolescente e morava na fazenda pertencente à mesma família. “Era uma menina de geografias curtas.” (OLIVEIRA, 2022, p. 9); essa é uma das primeiras declarações sobre si realizadas pela narradora-protagonista. Isso porque nunca havia saído das limitações territoriais da fazenda Mata Norte, em Tracunhaém.

Quando Seu Renan me trouxe para viver aqui com eles em Recife, eu tinha recém-feito dezesseis anos. Eu vivia com minha mãe, na casa de empregados da fazenda Mata Norte, do Seu Renan, em Tracunhaém. Ela era cozinheira de lá desde que era moça. Conheceu meu pai durante o trabalho duro nos canaviais da propriedade do Seu Renan (Oliveira, 2022, p. 9).

Foi nesse espaço rural, e de transmissão geracional de heranças: os filhos de Seu Renan, herdeiros de todos os bens, os filhos dos trabalhadores, dos trabalhos dos pais; que Maju cresceu, assim como os irmãos, e acompanhou toda sua família e conhecidos trabalhando para a família Figueiredo. Contudo, ela e sua mãe vislumbraram a possibilidade de uma mudança de vida quando o dono da fazenda convidou a menina para morar na capital e estudar, como narra a personagem:

[...] com a promessa de estudar na capital, minha mãe me deixou vir morar no

apartamento do Seu Renan, em Boa Viagem, a três quadras de distância da praia. A proposta nos pareceu irrecusável: desde que eu ajudasse Dona Guilhermina com as coisas da casa, eu poderia ter uma vida de apartamento, perto da praia” (Oliveira, 2022, p. 10).

Diante disso, a protagonista, aquela que sempre esteve “[...] presa aos limites das cercas daquelas terras.” (Oliveira, 2022, p. 9), muda-se para morar com Seu Renan e Dona Mina. A condição para essa oferta generosa é a de “ajudar” a dona do apartamento, algo, a princípio, insignificante visto que Maju “desfrutaria” de uma vida no litoral, podendo estudar e, assim, ter uma vida melhor do que aquela que teria, caso permanecesse na fazenda. No entanto, na prática, Maju passou a cumprir o papel de empregada doméstica, mas sem remuneração e muito menos tempo para se dedicar aos estudos, como fora prometido a ela e a sua mãe. Ao longo da narrativa, os desafios da personagem são ampliados com a morte de Seu Renan e, tempo depois, de Dona Mina. Desta forma, ela passa a trabalhar para o herdeiro da família, Laércio, e para a esposa dele, Juliana, e a enfrentar dramas ainda mais complexos.

Apesar de ser anunciada como alguém “[...] praticamente, da família.” (Oliveira, 2022, p. 25), a narradora aponta, quando o patrão faleceu, que ela “[...] não tinha espaço naquele abraço coletivo [...]” (Oliveira, 2022, p. 10). Logo, verifica-se que Maju é consciente de que era “[...] parte do espaço da família.” (Oliveira, 2022, p. 16). Conforme o título do romance indica, a história está ambientada nesse espaço familiar marcado por camadas, no qual Maju faz parte do lugar como um objeto a serviço dos membros dessa instituição. Ela é responsável por cuidar, limpar, organizar, cozinhar e servir os integrantes da família, por/para isso ocupa

esse ambiente. Nesse romance, o espaço não é meramente um pano de fundo, mas faz parte da subjetividade da protagonista durante parte da história.

Tendo isso em vista, a personagem dialoga com fatores sociais brasileiros, a correspondência com o real é inevitável. A condição de Maju dentro da família, assim como outros aspectos do texto literário, revela/denuncia a naturalização dessas relações sociais de uma sociedade estruturada no racismo e na exploração. Dessa forma, vale citar Lélia Gonzalez quando discorre que: “Quanto à mulher negra, sua falta de perspectiva quanto à possibilidade de novas alternativas faz com que ela se volte para a prestação de serviços domésticos, o que a coloca numa situação de sujeição, de dependência das famílias de classe média branca.” (Gonzalez, 2020, p 42). Maju representa esse contingente que é mantido refém de uma ordem ficcional/social que a quer como subalterna, perpetuando-se em um lugar social de servidão à branquitude.

Dentro desse regime narratológico, a narradora-protagonista passa por diversas transformações à medida em que tem acesso à educação superior e recebe apoio de uma outra mulher (Cíntia), movimentando-se de forma complexa dentro e fora desse espaço ao longo de todo o romance. Entretanto, para esta análise, limitamo-nos a investigar apenas um fenômeno: o teor erótico presente na obra. Vale reiterar que tal conceito é mobilizado a partir das reflexões da intelectual Audre Lorde. Desta feita, selecionamos duas cenas por meio das quais apresentaremos considerações acerca da configuração dessa personagem enquanto sujeito em que o erótico não é anulado.

A primeira passagem se refere a um momento da narrativa

em que Juliana comenta, durante um jantar, com um amigo do casal que Maju era “quase assexuada” (Oliveira, 2022, p. 30), visto que não era casada. Esse mesmo homem “elogia” a protagonista, comportamento que, no dia seguinte, é considerado como “ousado” pelos donos do apartamento, mas não provoca nenhuma reação empática em relação à Maju, nitidamente vítima de um caso de assédio verbal. A palavra usada pela nova patroa incomoda a personagem, embora ela não saiba o significado. Tempo depois, ao ir à biblioteca do escritório e consultar o significado da palavra no dicionário, Maju, ao entender o que queria dizer o termo, revolta-se:

Aquela definição do dicionário me incomodou muito, **era contra a minha própria natureza feminina**, pois **eu não era um indivíduo desassistido do desejo sexual**, se era isso que Juliana queria dizer ao falar que eu era **assexuada**. [...] Mas **em mim existia a mulher-mulher** (Oliveira, 2022, p. 31, grifo nosso).

Na citação transcrita, a personagem reivindica o erótico presente em si suprimido pelo olhar de Juliana, a patroa branca, que entende Maju não como uma mulher assim como ela, mas como um ser destituído de (ou alheio às) necessidades sexuais. Essa cena é simbólica visto que elabora ficcionalmente as construções sociais acerca da mulher negra, especialmente aquela ligada apenas ao trabalho (a cozinheira, a babá, a doméstica, a ama de leite), como um indivíduo que não tem desejos, que, muitas vezes, não tem família, que é exaltada pela dedicação integral ao serviço.

No livro “O universo do romance” (1976), Bourneuf e

Ouellet apontam a existência de alguns tipos de personagens. Maju parece estar alinhada àquilo que classificam enquanto “um agente da ação”: “A acção dum romance pode ser definida como o jogo das forças opostas ou convergentes em presença numa obra. Cada momento da acção constitui uma situação de conflito, em que as personagens se perseguem, se aliam ou se confrontam.” (Bourneuf; Ouellet, 1976, p. 214). Maju, mulher negra, atua em oposição à atribuição de significação que Juliana, mulher branca, faz de sua existência. É a partir desse momento que a narradora-personagem inicia seu processo de empoderamento de si, o que é amplificado e aprofundado com a relação estabelecida com outra personagem, Cíntia, com a qual vivencia o amor/afeto/erótico.

Segundo Lorde “O erótico é um recurso que mora no interior de nós mesmas, assentado em um plano profundamente feminino e espiritual, e firmemente enraizado no poder de nossos sentimentos não pronunciados e ainda por reconhecer.” (Lorde, 2020, p. 66). Em contraponto à visão de Juliana, para a qual a doméstica é desprovida do erótico, Maju, subversivamente, em seu quarto, explora as possibilidades do autoprazer:

Percebi a dominação do espaço sobre meu corpo ingênuo; rompia a solidão seca do **meu ser desejoso de pele, de contato e de prazer**. Desci o cobertor cinza que estava me cobrindo até os peitos curiosos por novidade, aproximei minha mão tonta da calcinha envelhecida e passei a acariciar a pele quente da região pecadora. [...] **deixei meus dedos famintos descobrirem humildemente a fonte exata do prazer** (Oliveira, 2022, p. 32, grifo nosso).

O espaço, conforme já mencionado, vincula-se ao título,

pois se apresenta como parte composicional da narrativa, para Dalcastagné (2012), na contemporaneidade, o espaço também surge como elemento constitutivo da personagem. No caso da passagem transcrita, o espaço, ou mais especificamente o quarto de Maju, inicialmente é percebido pela narradora como testemunha de seu desejo: “As paredes me circulavam como testemunhas das minhas fraquezas” (Oliveira, 2022, p. 31). Em seguida, além de testemunhar, o espaço também se apresenta como fator de influência ou domínio. Desta forma, o pequeno espaço do quarto se apresenta para a personagem como o lugar onde, como modo de resistência, ela poderia se desprender dos mandos e das ordens da patroa, sendo também espaço de encontro consigo mesma e descoberta do prazer.

A narração de Maju é bastante ardente, a personagem percorre seu corpo descobrindo os caminhos e sensações de prazer que pode proporcionar a si mesma, pois não apenas o corpo, mas todo o seu ser tinha necessidade de toque, contato e prazer, contrariando a descrição fria (estereotipada) feita por Juliana. Apesar de estar certa de que “não era um indivíduo desassistido do desejo sexual” (Oliveira, 2022, p. 31), também é perceptível a inexperiência de Maju na busca do autoprazer por meio das palavras e termos: “rompia”, “curiosos por novidade”, “mão tonta”, as quais também evidenciam Maju como uma mulher que se permite conhecer o próprio corpo na procura pelo gozo.

É evidente que os desdobramentos do discurso de Juliana geraram reações internas em Maju, seu agir/narrar acima apresentado vai ao encontro do que Audre Lorde afirma: “O erótico é o que estimula e vela pelo nosso mais profundo conhecimento.” (Lorde, 2019, p. 70). E será a partir das vivências eróticas/afetivas

que Maju alcançará sua profundidade até então negligenciada em razão de seu papel servil nesse “espaço de família”. No romance, ela conhece Cíntia, uma psicóloga, amiga de Juliana. É Cíntia quem a incentiva/apoia a estudar, fazer um curso superior, é ela quem alerta Maju da exploração que sofre desde que foi morar com Seu Renan e que a acolhe quando Laércio e Juliana a expulsam de casa após confrontados com as exigências justas relacionadas aos direitos da narradora-personagem. Além disso, é com ela que a protagonista compartilha o gozo e a satisfação física/sexual.

Na segunda cena selecionada, Maju relata a primeira relação sexual de sua vida. Ela e Cíntia passam a viver juntas e a partilharem os problemas, mas também as alegrias que a personagem principal passa quando sai do apartamento em que viveu parte de sua vida. Juntas, essas duas mulheres negras, experienciam o poder do erótico quando usado como recurso para acessar as informações e potências existentes em cada corpo/ser feminino.

“Cíntia decidiu abandonar meu rosto à escuridão, elegeu meus seios como trincheira de ataque planejado, sua língua os contornava repetidamente até aportar ao seu centro de contato. Depois disso, segurou minhas mãos em prisão dos dois lados do colchão, olhou para mim, sorriu e desceu os próprios lábios às áreas mais tensas, úmidas e quentes. Pude fazer muito pouco para impedi-la, não quis que parasse. Pela primeira vez, eu não sentia prazer sozinha, fui vitimada por um beijo multilabial, de jogo baixo, de encaixe excitante. Com a mão em seus cabelos, pressionei a cabeça de Cíntia para que fortalecesse o ataque, continuasse sem orgulho ou pudor. Ela estava em mim” (Oliveira, 2022, p. 94).

O potencial erótico dessa cena não tem relação apenas

com o ato sexual em si, mas está ligado ao que Lorde destaca ao refletir sobre esse conceito “[...] o erótico não diz respeito apenas ao que fazemos; ele diz respeito à intensidade e à completude do que sentimos no fazer.” (Lorde, 2020, p. 68). Maju e Cíntia, representações do feminino negro, performatizam juntas a vivência da partilha do gozo, do afeto, da transgressão das imposições sociais que lhes acometem por ocuparem, representativamente, esse lugar social historicamente reduzido à submissão e à anulação da humanidade. Por meio desses fragmentos, visualizamos o erótico enquanto “sentimento íntimo de satisfação” (Lorde, 2019, p. 67). Tal sentimento pode ser atingido tanto sozinha, como na primeira passagem apresentada acima, quanto partilhado com alguém, como visto nas citações seguintes. Para Lorde, alcançar tais profundidades empodera a mulher, logo, por medo desse empoderamento, o “mundo masculino-branco” suprimiu o erótico do feminino negro, mas “Reconhecer o poder do erótico nas nossas vidas pode nos dar a energia necessária para lutarmos por mudanças genuínas em nosso mundo.” (Lorde, 2019, p. 74).

“Torto Arado”: ausência e presença do poder do erótico nas relações femininas negras

O romance *Torto Arado* (2019) de Itamar Vieira Junior, tem sido destaque tanto no cenário nacional, ganhando diversos prêmios, incluindo o Prêmio Jabuti em 2020, como no cenário internacional, sendo traduzido e publicado em diversos países. O romance é orquestrado por três vozes femininas, as irmãs Bibiana e Belonísia juntamente com a entidade Santa Rita Pescadeira, as quais são responsáveis pelo entrelaçamento do passado e do

presente, sendo esta uma das características compartilhadas entre os dois romances em questão, pois na contemporaneidade, tem sido frequente o encontro de vozes narrativas marcadas pela perspectivação de personagens silenciadas ao longo da literatura.

No que diz respeito às relações, Bourdieu (2020) afirma que existe um jogo de poder nas relações entre homens e mulheres, desta forma, as relações homoafetivas podem ser vistas como oposição a esse jogo de poder, possibilitando uma relação mais igualitária. Nesse sentido, no romance *Torto Arado* (2019), a partir do discurso memorialístico da narradora Belonísia, acessamos suas experiências em duas situações distintas, nas quais podemos perceber a ausência/presença do erótico sob diferentes perspectivas. Belonísia é uma mulher quilombola que vive com sua família na fictícia Água Negra. Devido a um acidente na infância, ela tem sua língua decepada após levar uma faca misteriosa à boca, fato que lhe impõe uma vida de silêncio. Ainda bastante jovem, casa-se com Tobias, com quem vivencia um casamento abusivo.

Diferentemente de Maju, de *Espaço de Família* (2022), a primeira experiência sexual de Belonísia não foi positiva, sendo comparada por ela a um dos afazeres domésticos que tinha que executar na casa, conforme a passagem:

Depois que ele me deitou na cama, beijou meu pescoço e levantou minha roupa, não senti nada que justificasse meu temor. Era como cozinhar ou varrer o chão, ou seja, mais um trabalho. Só que esse eu ainda não tinha feito, desconhecia, mas agora sabia que, como mulher que vivia junto a um homem, tinha que fazer. Enquanto ele entrava e saía de mim num vai-e-vem que me fez recordar os bichos do quintal, senti um desconforto no meu ventre, aquele mesmo que me invadiu pela

manhã com o trotar do cavalo. Virei minha cabeça para o lado da janela. Tentei olhar pelas frestas a luz da lua que tinha despontado no céu mais cedo. Senti algo se desprender de seu corpo para meu interior. Ele se levantou e foi se lavar com o resto de água. Abaixei minha roupa e fiquei de costas com os olhos no teto de palha procurando filetes de luz. Procurando alguma estrela perdida, que se apresentasse como uma velha conhecida, para dizer que não estava sozinha naquele quarto (Vieira Júnior, 2019 p. 114-115).

De acordo com o trecho citado, a primeira relação sexual da narradora, é desprovida de qualquer tipo de afeto, sendo inclusive o prazer feminino desconsiderado pelo marido, restando-lhe apenas a sensação de solidão afetiva. Belonísia, para não se sentir só durante o ato sexual, uma vez que este era destituído tanto de comunicação como de conexão, busca por alguma estrela no céu para lhe fazer companhia, pois, paradoxalmente, parece que, naquele momento, um corpo celeste poderia estar mais próxima dela do que o próprio marido sobre seu corpo. Tal sensação de solidão é evidenciada não apenas nas cenas sexuais, mas também no cotidiano como um todo em termos da convivência com Tobias. Desta forma, percebemos que Belonísia, nesta parte do romance, tem o erótico distanciado de sua vida, de sua essência, porque se sentia aprisionada na companhia do marido, era uma vida de obrigações e não de prazer, sendo o poder erótico existente dentro dela consumido pela forma de servidão que vivia com Tobias, pois “parava o que estivesse fazendo para servi-lo” (Vieira Junior, 2019, p.115).

Trataremos, agora, de uma segunda experiência da narradora Belonísia, por meio da qual podemos perceber a presença do erótico na partilha de afetos entre ela e a personagem

Maria Cabloca. Antes disso, cabe evidenciar que, segundo Lorde (2019), o poder do erótico pode operar de diversas formas, entre elas no ato de “compartilhar intimamente alguma atividade com outar pessoa. Compartilhar o gozo, seja ele físico, emocional, psíquico ou intelectual, cria uma ponte entre as pessoas que dele compartilham [...]” (Lorde, 2019, p. 70).

No decorrer do romance, Belonísia se torna um ponto de refúgio e segurança para Maria Cabocla e seus filhos, devido às constantes agressões sofridas pelo marido Aparecido. Após um desses conflitos, Belonísia fica na casa de Maria Cabocla para lhe fazer companhia juntamente com os filhos pequenos. A passagem a seguir narra a partilha de afeto e intimidade entre as amigas.

“E você que ficou viúva... que tristeza pode ser ficar desamparada, mas deve ser melhor que ficar como eu estou”, disse retirando o lenço de minha cabeça, quando senti uma onda quente percorrer o interior de meu peito. Passou a mão sobre meu cabelo crespo, deixando que seus dedos se emaranhassem nele. Senti um conforto que nunca havia sentido com o toque de qualquer pessoa [...] Recendia um cheiro de água doce, que bem conhecia, de seus poros. “Seu cabelo é muito preto, Belonísia. Nunca te vejo sem lenço.” Sem que voltasse meus olhos para encontrar os seus, deixei que ela afundasse as mãos em mim (Vieira Júnior, 2019, p. 147).

É importante ressaltar que, diferentemente de *Espaço de Família* (2022), em que a relação homoafetiva é materializada no romance, em *Torto Arado* (2019), a partir das memórias de Belonísia, o que temos é uma sugestão muito sutil da possibilidade dessa relação entre duas mulheres. Por meio de uma narração implícita, margeando a sensualidade e acionando os sentidos, Belonísia se entrega totalmente à experiência de receber o

toque da amiga durante a feitura das tranças em seu cabelo, representando o cuidado e afeto entre elas, pois ambas sabiam o que era viver sob um teto com um marido violento e abusivo. Assim, nessa cena, o erótico se apresenta na partilha, no toque e no cuidado de Maria Cabocla com Belonísia. Há uma construção imagética delicada e bela do potencial da afetividade entre duas mulheres negras atravessadas pela dor e pela violência.

No cotejo das duas narrativas, percebemos que, à medida que as narradoras, ambas mulheres negras, vão acessando suas independências, o erótico passa a permear sua vidas em diversos aspectos, pois tanto Belonísia quanto Maju, reinvidicam o poder do erótico como força vital e criativa em suas relações e na vida.

Considerações finais: as novas representações literárias do feminino negro

Regina Dalcastagnè (2012), ao pensar sobre a Literatura contemporânea brasileira, defende a existência de um território contestado e espaço de elaboração das ausências. Nesse cenário, Maju, Cíntia, Belonísia e Maria Cabocla, assim como tantas outras, são personagens cruciais para a contestação da simbologia criada para as mulheres negras dentro da literatura nacional, uma vez que “[...] a personagem, que representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência etc. A personagem vive o enredo e as ideias, e os torna vivos” (Candido, 2009, p. 51).

Nesse sentido, o estatuto da personagem é um elemento indispensável para elaboração de novas representações literárias tendo como referência o feminino negro. No que diz respeito ao conceito de personagem, faz-se essencial considerar que: “Cada

escritor possui suas ‘fixações da memória’ que preponderam nos elementos transpostos da vida.” (Candido, 2009, p. 63). Logo, em seu fazer estético, o escritor é atravessado por fatores presentes em sua realidade. No processo de ficcionalização, a personagem é um ser fictício que nasce daquilo que é humano.

Por ocupar uma instância privilegiada em relação ao impacto que uma obra pode produzir no leitor, a personagem instaura diálogos potentes com o real, pois “[...] sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial.” (Candido, 2009, p. 52), possibilitando o encadeamento de [re]conhecimento daquilo/daqueles a quem representam. Por esta razão, compreendemos que a criação de novas imagens acerca das mulheres negras são urgentes dentro da literatura brasileira para que haja uma contra-representação das existentes e estabilizadas no imaginário racista e sexista.

Diante da supressão do erótico em relação ao feminino negro, as personagens dos romances analisados operam como exemplos imagéticos da [re]atribuição de significações ao sujeito mulher negra, também capaz e desejoso do gozo erótico.

A própria palavra “erótico” vem do grego eros, a personificação do amor em todos os seus aspectos - nascido de Caos e representando o poder criativo e a harmonia. Quando falo do erótico, então, falo dele como uma afirmação da força vital das mulheres; daquela energia criativa fortalecida, cujo conhecimento e cuja aplicação agora reivindicamos em nossa linguagem, nossa história, nossa dança, nossos amores, nosso trabalho, nossas vidas. (Lorde, 2019, p. 69).

Audre Lorde critica aquilo que classifica como “erotismo superficial”, o qual “[...] tem sido estipulado como sinal da

inferioridade feminina [...]”. Ademais, no que concerne ao feminino negro, além dessa inferiorização, construiu-se mecanismos de objetificação e hiperssexualização, os quais projetam sobre a mulher negra identidades forjadas que retroalimentam o racismo e o sexismo. Tal fenômeno tem respaldo no campo simbólico e afeta a existência de sujeitos oprimidos pelo colonialismo, representante de um dos “modelos masculinos de poder” (Lorde, 2019, p. 66).

Para a mulher negra, a supressão do erótico é uma imposição ideológica do colonialismo partriarcial, o qual força esse grupo social a se anular/reprimir como forma de proteção ou para se desvencilhar da imagem predominante⁷. Ao falar sobre o erótico, Lorde se opõe à perspectiva comum que tal conceito é empregado. A intelectual aponta que:

O erótico é frequentemente deturpado pelos homens e usado contra mulheres. Foi transformado em uma sensação confusa, trivial, psicótica, plastificada. Por essa razão, é comum nos recusarmos a explorar o erótico e a considerá-lo como uma fonte de poder e informação, confundindo-o com o seu oposto, o pornográfico. Mas a pornografia é uma negação direta do poder do erótico, pois representa a supressão do verdadeiro sentimento. A pornografia enfatiza sensações se sentimentos (Lorde, 2019, p. 67).

Quando pensamos nas mulheres negras, a qual não é ensinada a associar sua demanda erótica no ato sexual, sua sexualidade é limitada, já que o que importa, na lógica colonial, é o prazer do homem, do senhorzinho, do patrão, do marido. Para além disso, em termos de sexualidade, as mulheres negras sempre são representadas como objetos de satisfação de sujeitos

⁷ “Mulher quente, ferosa, sensual, provocativa, lasciva”

falocêntricos brancos que ocupam lugares de poder. Desvincular as personagens negras das representações estereotipadas coloniais deveria ser um compromisso ético de todos os produtores de literaturas na contemporaneidade, haja vista que:

Colocada a questão da identidade e diferença no interior da linguagem, isto é como atos de criação linguística, a literatura surge como um espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos. Partindo dessas primícias, pode ser observado que a literatura brasileira, desde a sua formação até a contemporaneidade, apresenta um discurso que insiste em proclamar, em instituir uma diferença negativa para a mulher negra. A representação literária da mulher negra ainda surge ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor. Interessante observar que determinados estereótipos de negros/as, veiculados no discurso literário brasileiro, são encontrados desde o período da literatura colonial. (Evaristo, 2005, p. 52).

Diante das análises apresentadas neste estudo, identificamos que a tradição literária nacional contribuiu para a cristalização de imagens pejorativas acerca das mulheres negras, a partir de personagens hiperssexualizadas, coisificadas e animalizadas, destacando-se a anulação do erótico em relação a esse referente. Com isso, na contemporaneidade, autores nacionais assumem o papel de elaborarem, estética e eticamente, representações contestatórias por meio de personagens mais complexas e desmistificadas, como Maju, de *Espaço de Família* (2022), e *Belonísia*, de Torto Arado (2019), analisadas neste texto, personagens as quais o erótico não se apresenta apenas no que tange à sexualidade; nessas narrativas, as personagens femininas negras são apresentadas a partir da potência do poder erótico, que surge dentro de cada uma delas como força e energia

vital.

Além das personagens analisadas, vale mencionar algumas representações ficcionais contemporâneas que também vinculam a suas imagens o poder do erótico como elemento enriquecedor, porém, mais do que isso, são configurações ficcionais nas quais lhes são atribuídas subjetividades femininas negras complexas suprimidas ao longo de séculos da tradição literária nacional, a citar: Muana e Tereza, ambas de *O crime do cais do Valongo* (2018), Kehinde, de *Um defeito de cor* (2006) e Maria-Nova, de *Becos da Memória* (2013), entre outras.

Personagens por meio das quais, ao longo de seus respectivos enredos, entendemos que suas manifestações do erótico estão de acordo com as postulações de Lorde (2019) ao afirmar que o erótico “é uma dimensão entre as origens da nossa autoconsciência e o caos dos nossos sentimentos mais intensos” (Lorde, 2019, p. 67). Sendo assim, aos poucos, o erótico, bem como outros elementos humanos, tem sido restituído ao feminino negro que passa a apresentar novas camadas por meio do fazer estético/ético de vozes nacionais convocadas a fazer um acerto de contas com um passado não superado.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 18.ed.Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BOURNEUF, Roland e OUELLET, Real. *O universo do romance*. Tradução de José C. Seabra Pereira. Coimbra: Almedina, 1976.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org). *Pensamento feminista - conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro, Bazar do tempo, 2019. p. 325-333.

CRUZ, Eliana Alves. *O crime do Cais do Valongo*. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

DALCASTAGNÈ, R. *A personagem do romance brasileiro contemporâneo*:

1990-2004. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, [S. l.], n. 26, p. 13–71, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077>. Acesso em: 15 dez. 2024.

_____. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo, Editora Horizonte/Rio de Janeiro, Editora da Uerj, 2012.

EVARISTO, Conceição. *Da representação a auto-representação da mulher negra da mulher negra na literatura brasileira*. Revista Palmares: cultura afro-brasileira, Brasília, ano 1, n. 1, ago. 2005. p.54.

_____. *Becos da Memória*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

LORDE, Audre. *Irmã outsider: ensaios e conferências*. trad. Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

OLIVEIRA, Adilson Vagner de. *Espaço de família*. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2022.

_____. Literatura afrofeminina: a gramática racial das nações. In: BIANCHESSI, Cleber. *Ensaio sobre letras, linguística e artes: ensino, pesquisa e extensão – Volume 2* [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023, p. 23-38.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

NOTAS SOBRE O HOMOEROTISMO EM *BOM-CRIOU- LO*, DE ADOLFO CAMINHA *NOTES ON HO- MOEROTISM IN BOM-CRIOULO, BY ADOLFO CAMINHA*

Rodrigo Manoel da Silva¹
Leonilda de Oliveira²

Resumo: O presente artigo analisa a configuração do homoerotismo no romance *Bom-Crioulo* (1895), do escritor cearense Adolfo Caminha, obra essa pertencente ao contexto do Naturalismo brasileiro, movimento literário do final do século XIX que buscava uma literatura fundada na verdade, na exposição crua e direta das relações humanas. Nesse sentido, as análises percorrem a textualização do homoerotismo na prosa em questão, bem como discute noções sociais sobre repressão e sexualidade representadas na prosa em questão.

Palavras-chave: Homoerotismo; Bom-Crioulo; Naturalismo; Sociedade.

Abstract: This article analyzes the configuration of homoeroticism in the work *Bom-Crioulo* (1895), by the Rio de Janeiro writer Adolfo Caminha, a work belonging to the context of Brazilian Naturalism, a literary movement from

1 Mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários – PPGEL, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Contato: rodrigo.silva@unemat.br

2 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários – PPGEL, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Contato: leonilda.oliveira@unemat.br

the end of the 19th century, which sought literature based on truth, on raw exposition and direct human relations. In this sense, the analyzes cover the textualization of homoeroticism in the prose in question, as well as discussing social notions about repression and sexuality represented in the novel.

Keywords: Homoeroticism; Bom-Crioulo; Naturalism; Society.

*“Estremeci e, transido de amor, de
piedade, de ternura, depus entre os seus
olhos fechados o mais terno, o mais
amoroso e o mais piedoso dos beijos”
(O Imoralista, André Gide)*

Na sua obra à *Formação da Literatura Brasileira*, Antonio Candido, aborda a existência de uma tradição literária brasileira, observando a presença, no país, desde meados do século XVIII, de uma “continuidade ininterrupta de obras e autores, cientes quase sempre de integrarem um processo de formação literária” (1993, p. 24). Autores que partilham determinados conceitos, tais como a linguagem, os temas e os traços de natureza psíquico-social, sendo que essa partilha se edifica por meio da aceitação ou da rejeição dos pontos em comum entre esses polos.

Nas palavras dos pesquisadores Flávia Gangorra Paiva e Juscelino Francisco do Nascimento:

Bom-Crioulo teve sua primeira edição publicada em 1895. Apesar de não ser considerada, por vários críticos, uma das grandes obras de destaque do Naturalismo, ele é consagrado o primeiro romance brasileiro de literatura gay. Thomé constata que “na verdade, não seria nenhum exagero afirmar que Bom-crioulo representa um marco na história da literatura gay universal.” Ao contrário de outras obras naturalistas, o homoerotismo masculino é a

temática que norteia esse romance (Paiva, 2016, p. 72).

Isto posto, ao contrário do que ocorre em outras obras naturalistas, o homoerotismo masculino é a temática central que norteia esse romance, tendo em vista que nas obras *Um homem gasto* (1885), de Ferreira Leal, *O Ateneu* (1888), de Raul Pompeia e *O Cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo a questão da homossexualidade não foi destacada. Na época de sua publicação, a obra de Caminha foi recebida com caráter escatológico pela crítica literária e, não obstante, com certo silêncio por parte do público, devido a ousadia do escritor na abordagem de um tema até então considerado tabu, trazendo uma narrativa que retrata a homossexualidade no ambiente militar e inter-racial, (um homem negro e escravo fugido; Amaro, vulgo Bom-crioulo, e um jovem rapaz branco, Aleixo).

É possível pensar que Adolfo Caminha tenha se inspirado na atmosfera densa e intimista de *O Barão de Lavos*, romance português de 1891, publicado pelo escritor Abel Botelho, que é considerada a primeira obra de língua portuguesa a trazer a temática das relações homoafetivas como pauta. Por isso, a trajetória amorosa de Amaro e Aleixo não é inovadora, mas é a publicação com maior impacto dentro deste segmento temático.

No geral, os críticos da época expressaram opiniões controversas em relação ao romance, fundamentando-se, basicamente, na maneira pela qual a relação homoerótica foi retratada, rotulando o livro como uma obra de caráter obsceno, profano e promíscuo, além de vincularem os fatos narrados no romance à vida pessoal do autor. Um dos críticos mais ferrenhos à obra foi Valentim Magalhães, um dos membros fundadores da Academia Brasileira de Letras. Todavia, por ser extremamente

conservador em algumas de suas opiniões, teceu comentários carregados de crítica e acidez com relação a *Bom-crioulo*. Segundo apontado por Howes (2005), na coluna “Semana Literária”, da edição de 20 de novembro de 1895, do jornal *A Notícia*, Magalhães, afirmou o seguinte:

[...] não é um livro travesso, alegre, patusco, contando cenas de alcova ou de bordel, ou noivados entre as ervas, à lei do bom Deus, como no *Germinal*... nada disso. É um livro ascoroso, porque explora – primeiro a fazê-lo, que eu saiba – um ramo de pornografia até hoje inédito por inabordável, por antinatural, por ignóbil. Não é pois somente um livro faisandé: é um livro podre; é o romance-vômito, o romance-poia, o romance-pus. (Magalhães, 1895, p. 1 apud Howes, 2005, p. 173-174).

Isto mostra que, apesar de o narrador de *Bom-Crioulo* classificar a relação afetiva entre Amado e Aleixo como sexualmente desviante, os aspectos mais importantes do romance são a clareza das descrições e a atitude compromissada do autor com relação ao tema principal – a homossexualidade. Por esse motivo, na época de sua publicação, o livro foi censurado e durante muito tempo ficou relegado ao plano da subliteratura. É possível perceber, pelo título da obra, que a questão racial também se faz presente, no entanto, o foco da narrativa é o homoerotismo delineado na relação entre dois homens. A narrativa de *Bom-Crioulo* inicia apresentando o ambiente viril e machista que circunda a vida militar, mais especificamente, na marinha. Na prosa de Caminha, personagens masculinos são castigados com requintes de tortura psicológica, além de física, por terem feito algo que, aos olhos de seus superiores, merecia punição. Lê-se na obra:

Aproxime-se, disse o comandante imperiosamente, carregando na voz e no semblante. [...]. Queria-se ver o Amaro, o célebre, o terrível Bom Crioulo. Fez-se a nova leitura do código em voz lenta e cadenciada de ofício religioso, e o comandante, formalizando-se dentro de sua farda justa e luzida: - Sabe por que vai ser castigado? (Caminha, 1991, p. 78)

A sexualidade se manifesta inicialmente na masturbação, consequência fisiológica do isolamento social a que são relegados os marinheiros, que passam grandes períodos navegando e assim não possuem outra forma de satisfação sexual e na luxúria dos encontros amorosos. O personagem Herculano é flagrado se masturbando, fato esse que o leva a uma briga com o seu delator e a uma consequente punição de chibatadas a ambos pela confusão. Observemos o trecho:

Ora, aconteceu que, na véspera desse dia, Herculano foi surpreendido, por outro marinheiro, a praticar uma ação feia e deprimente do caráter humano. Tinham-no encontrado sozinho, junto à amurada, em pé, a mexer com o braço numa posição torpe, cometendo, contra si próprio, o mais vergonhoso dos atentados. [...] No convés brilhava a nódoa de um escarro ainda fresco: Herculano acabava de cometer um verdadeiro crime não previsto nos códigos, um crime de lesa-natureza, derramando inutilmente, no convés seco e estéril, a seiva geradora do homem. Grande foi o seu desapontamento ao ver-se apanhado em flagrante naquela grotesca situação (Caminha, 1991, p. 05).

Dominados pelos instintos, os indivíduos se entregam à preguiça e à degeneração. Sendo assim, as discussões a respeito

da sexualidade ainda constituíam um tabu em uma sociedade que não estava acostumada com as falas e vozes sobre essa temática, uma vez que tais situações são bem recentes na história da humanidade. Dessa maneira, ainda é preciso se debater mais sobre o assunto, pois a sociedade é reflexo de uma cultura voltada ao extremismo e ao conservadorismo religioso, filosófico e, até mesmo, biológico.

Nesse sentido, Foucault assevera:

O próprio termo “sexualidade” surgiu tardiamente, no início do século XIX. É um fato que não deve ser subestimado nem super interpretado. [...] O uso da palavra foi estabelecido em relação a outros fenômenos: o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos (que cobriram tanto os mecanismos biológicos da reprodução como as variantes individuais ou sociais do comportamento); a instauração de um conjunto de regras e de normas, em parte tradicionais e em parte novas, e que se apoiam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; como também as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos (Foucault, 1984, p. 9).

Amaro, vulgo Bom-crioulo, ao mesmo tempo que possui uma postura de servidão e obediência, por algumas vezes durante a narrativa assume atitudes ofensivas e perigosas, tanto para ele, quanto para os demais, envolvendo-se em brigas e agressões, conforme notado no trecho a seguir:

O senhor não me provoque...Arrebento-lhe a cara, seu galego, aqui mesmo! O homem perdeu a calma. Nos seus olhos fulgurou um

clarão de raiva, o sangue tomou-lhe o rosto, o remo caiu-lhe da mão, e, investindo para Bom-crioulo, quis derrubá-lo corpo a corpo, naquele instante. [...] Abriu-se a luta imediatamente. O cais, todo o espaço entre as duas estações marítimas, coalhou-se de gente rumorosa, alvoroçada, que vinha de todos os ângulos da praça numa precipitação de avançada (Caminha, 1991, p. 95).

As instabilidades emocionais de Amaro possuem algumas camadas que permeiam sua condição subalterna de escravo fugido, como por exemplo, a cor de sua pele, a própria opressão social do século XIX, e, claro, sua condição sexual desviante dos padrões sociais. Bom-Crioulo passa da submissão à instabilidade comportamental em função do afloramento de seus desejos, excitados pela presença de Aleixo. Este, por sua vez, igualmente escravo dos instintos, vê-se tão envolvido pelo macho que o submete – e, também, pela fêmea que o seduz – o que de certa maneira acaba contrastando com a figura viril e erótica que configura o personagem.

Amaro conhece Aleixo durante o serviço na marinha e logo se afeiçoa ao rapaz, fazendo-o seu protegido, ao passo que criam um laço de amizade. No entanto, Amaro desejava Aleixo como um homem heterossexual deseja a uma mulher e logo esta relação de amizade viria a se tornar algo mais íntimo e profundo, até que ambos se tornem amantes. A homoafetividade aparece aqui como o terrível “princípio do segredo” (Foucault, 1988), o discurso implícito que deixa pistas para aguçar a mente curiosa e perceber a presença da relação dos dois homens. Além disso, corrobora também no imaginário sociocultural empírico sobre a cultura ocidental de “(...) nossa sexualidade contida, muda, hipócrita (...) e em torno do sexo, se cala” (Foucault, 1988, p. 9).

Tal fato promove a refletirmos que “não só a homossexualidade, sozinha e isolada, é pouco conhecida, discutida

Ao desembarcarem no Rio de Janeiro vão à procura de um lugar para ficarem e acabam por alugarem um quarto na pensão de D. Carolina, uma velha conhecida de Amaro. Como trabalhavam no mesmo navio, sempre que atracavam retornavam juntos ao quarto alugado. Vivem assim por um ano, até que Amaro é chamado a serviço de outra embarcação. Na ausência de Amaro, D. Carolina seduz Aleixo e os dois passam a viver um romance. Assim, pode-se pensar que, antes, quando se relacionava com Amaro, Aleixo sofria do “vício da homossexualidade”, no entanto, se regenera, já que, segundo Thomé (2009), o romance tenta perpassar a “(...) ideia de que a mulher teria o poder de salvar um sujeito de seus desejos sexuais de caráter desviantes, de que um homossexual poderia ser “curado” a partir da intervenção amorosa e sexual direta de uma mulher”. Considerando isso, compreende-se que, graças à intervenção de D. Carolina, Aleixo deixou de padecer de uma suposta patologia sexual, no caso, a homossexualidade.

Sentindo saudades do amado, Amaro desobedece às ordens de seus superiores e atraca no Rio de Janeiro. Vai até a pensão e não encontra Aleixo no quarto, o mesmo segue até um bar onde se embriaga e acaba metido numa confusão, conseqüentemente é preso, recebe um castigo muito duro que o leva a ser hospitalizado. Manda um bilhete apara Aleixo, porém quem recebe o tal bilhete é D. Carolina que o rasga. Por achar que havia sido trocado, Amaro resolve fugir do hospital e descobre que Aleixo e D. Carolina estavam vivendo um romance, Amaro e Aleixo acabam discutindo e no calor da emoção Amaro disfire

um golpe certo de navalha em Aleixo que agoniza e vem a óbito ali mesmo em passeio público, na frente das pessoas que transitavam.

Nas palavras de Franconi (1997), “a homossexualidade não assumida e vivida na clandestinidade atinge dimensões peculiares dentro do jogo pelo poder. Segundo o autor, “por não enquadrar numa sociedade enformada de padrões heterossexuais restritos, passa a ser uma ameaça constante ao sistema”. Esta situação vivida pelos dois na obra, torna a clandestinidade como uma forma de impedimento para que o amor que sentiam pudesse ser aflorado de forma recíproca e verdadeira, já que a sociedade da época ainda encarava as relações homoafetivas como um tabu, antinatural e desviante.

A imagem da multidão dispersando-se e caindo na “habitual correria e monotonia, no eterno vaivém” das cidades, não é, apenas uma característica do movimento naturalista que aponta para uma visão determinista da vida; mas, é também a indiação predisposta de que quando uma sociedade não é solidária, empática e não se preocupa verdadeiramente e humanamente com o “outro”, acaba por perpetuar preconceitos e comportamentos que tendem a ser nocivos. Lê-se no trecho final do romance:

A rua enchia-se de gente pelas janelas, pelas portas, pelas calçadas. Era uma curiosidade tumultuosa e flagrante a saltar dos olhos, um desejo irresistível de ver, uma irresistível atração, uma ânsia! Ninguém se importava com o outro, com o negro, que lá ia, rua abaixo, triste e desolado, entre as baionetas, à luz quente da manhã: todos, porém, queriam ver o cadáver, analisar o ferimento, meter o nariz na chaga..., Mas, um carro rodou, todo lúgubre, todo fechado, e a onda dos curiosos foi

se espalhando, se espalhando, a té cair tudo na monotonia habitual, no eterno vaivém (Caminha, 1991, p. 110).

Apesar do romance ter sido escrito e publicado num contexto histórico em que a homossexualidade era difundida nos discursos jurídicos e médicos como doença e crime, e apesar de o vocabulário usado pelo narrador ao longo do romance ser pejorativo quando relacionado com a homossexualidade. O homoerotismo e a relação homoafetiva, encarados no romance de Caminha como vício, perversão ou desvio sexual, é tratado, portanto, através de um olhar naturalista e, conseqüentemente, sem um enfoque nos sentimentos despertados pelas personagens; assim como também, as personagens estão acorrentadas às leis deterministas (não há drama de consciência ou mesmo drama moral).

Deste modo, o tom moralista que por vezes brota da narrativa em *Bom-Crioulo* não se torna uma hipotética visão preconceituosa e moralista do autor, mas, sim, como uma discussão direta com a maneira com que as práticas desviantes sexuais e, por extensão, a homossexualidade e o homoerotismo eram encarados no meio social retratado. As críticas a *Bom-Crioulo* atravessariam o século XX. De acordo com Trevisan (2011), o romance foi, durante décadas, proibido em bibliotecas e escolas públicas.

Com uma narração em terceira pessoa, ou seja, por um narrador onisciente, é possível perceber que as inúmeras descrições que aparecem no romance, condizentes com a estética naturalista que privilegia a observação meticulosa dos fatos, buscam não se confundir com a história, nem com as personagens.

No entanto, muitas vezes esse narrador interfere na história, tecendo comentários a respeito de certas circunstâncias do enredo. Logo no início da história, por exemplo, há um comentário explícito, destacado aqui em itálico: “A velha e gloriosa corveta – que pena! – já nem sequer lembrava o mesmo navio de outrora” Caminha (1991, p. 11). Tal operação, que retrata também um dos espaços da narrativa, ocorre em dois espaços distintos: no mar, a bordo de uma corveta, e, na Rua da Misericórdia, em um quarto da pensão, localizado nos subúrbios do Rio de Janeiro, nos fins do século XIX. Os dois lugares são descritos em seus aspectos mais degradantes e subalternos, ressaltando a condição de miséria daqueles que aí vivem.

Erich Auerbach comenta, sobre a visão que Balzac tentava passar ao leitor sobre a influência do meio em seus personagens, dentro do contexto histórico e social. Lê-se:

Balzac sentiu os meios, por mais diferentes que fossem, como unidades orgânicas demoníacas até e tentou transmitir esta sensação ao leitor. Ele não somente localizou os seres cujo destino contava seriamente, na sua moldura histórica e social perfeitamente determinada, como o fazia Stendhal, mas também considerou esta relação necessária: todo espaço vital torna-se para ele uma atmosfera moral e física, cuja paisagem, habitação, móveis, acessórios, vestuários, corpo, caráter, trato, ideologia, atividade e destino permeiam o ser o humano, ao mesmo tempo que a situação histórica geral aparece, novamente, como atmosfera que abrange todos os espaços vitais individuais. (Auerbach, 1978, p.423)

Nas palavras de Bakhtin (2010, p.74), o romance caracteriza-se como pluriestilístico, ou seja, trata-se de um

fenômeno heterogêneo, no qual se encontram várias línguas, estilos e vozes. Para o autor, “O romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de língua e de vozes individuais”. É devido ao plurilinguismo social e as diversas vozes que o romance possui que ele expressa todos os seus temas, o seu universo. Na obra de Caminha, esta heterogeneidade se constrói com a abordagem plural da narrativa, levando os protagonistas por inúmeros caminhos, retratando na narrativa uma linguagem mais coloquial e próxima da sociedade da época.

Outra situação que merece destaque é o fato de em *Bom-Crioulo* ocorrer uma intertextualidade que engendra o amor romântico por meio da subversão do par amoroso, constituído, na obra, por dois homens, o que seria quase impossível para a geração do Romantismo, por exemplo.

O homoerotismo em *Bom-Crioulo* é uma ponte para que se reflita sobre algo maior, a saber: até que ponto somos livres para decidirmos sobre nossas vidas, seja no caráter social e/ou amoroso? Praticamente tudo na obra remete a essa questão. Ao longo da narrativa, é criada uma estabilidade matrimonial efêmera, mas ao mesmo tempo verdadeira e recíproca, pelo menos no início da relação entre os dois. É digno de nota o que acontece entre Amaro e Aleixo, quando se fecham no quartinho de pensão, pois, nesse momento, Amaro mais se delicia em admirar o corpo do seu amado do que com o prazer sexual. Ou seja, a contemplação se faz mais presente do que o ato carnal, partindo, inclusive, para uma experiência contemplativa do erotismo.

De modo panorâmico, parece que Aleixo, além de dar ao protagonista uma identidade, concede também um sublime senso estético, ou algo próximo disso. É uma evolução, de

certa maneira, que faz com que a relação homoafetiva da narrativa seja averiguada com certa naturalidade literária e, concomitantemente, movida por um caráter escatológico notado pela crítica da época.

Referências

AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da literatura na literatura ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

AZEVEDO, Aluísio. *O Cortiço*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BOTELHO, Abel. *O Barão de Lavos*. Porto: Livraria Chardron, de Lello & Irmão 1920.

CAMINHA, Adolfo. *Bom-Crioulo*. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1991.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9º. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. 7. ed. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 1993.

FERREIRA LEAL, Lourenço. *Um homem gasto: episódio da história social do XIX século – estudo naturalista*. Rio de Janeiro: Matheus, Costa & C., 1885.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FRANCONI, Rodolfo A. *Erotismo e poder na ficção brasileira contemporânea*. São Paulo: Annablume, 1997.

GIDE, André. *O Imoralista*. Trad.: Theodomiro Tostes. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

HOWES, R. *Raça e sexualidade transgressiva em Bom-Crioulo de Adolfo Caminha*. Graphos, Revista da Pós-Graduação em Letras – UFPB, João Pessoa, v. 7. n. 2/1, 2005. p. 171-190.

PAIVA, Flávia Gangorra; NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. *Entre a audácia, a paixão e o prazer proibido: o homoerotismo em Bom-*

crioulo de Adolfo Caminha. Artigo. Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. v. 7, n. 3 (set./dez. 2015) – Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5597>. Acesso: 21 de abril de 2023

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. 3ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2000.

THOMÉ, Ricardo. *Eros Proibido: as ideologias em torno da questão homoerótica na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Razão Cultural, 2009.

TREVISAN, J. S. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 8a ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

**LITERATURA IN-
FANTIL E JUVENIL
EM MATO GROS-
SO: A MANIFESTA-
ÇÃO DA VIOLÊNCIA
NA OBRA “CABELO
RUIM?”, DE NEUSA
BAPTISTA PINTO
(2006)**

*CHILDREN’S AND
YOUTH LITERATURE
IN MATO GROSSO:
THE MANIFESTA-
TION OF VIOLENCE
IN THE WORK “CABE-
LO RUIM?”, BY NEU-
SA BAPTISTA PINTO
(2006)*

**Willian Barbosa Caetano.¹
Isaac Newton Almeida Ramos.²**

1 Mestrando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Literários (PPGEL), da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (Unemat), Câmpus Universitário “Professor Eugênio Carlos Stieler”, em Tangará da Serra-MT. Contato: willian.caetano@unemat.br.

2 Professor Doutor, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Literários (PPGEL), da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (Unemat), Câmpus Universitário “Professor Eugênio Carlos Stieler”, em Tangará da Serra-MT. Contato: isaac.ramos@unemat.br.

Resumo: A obra intitulada “*Cabelo Ruim?*” publicada pela primeira vez em 2006, posterior à Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003) tem, como princípio, o ensino das questões raciais e afro-brasileiras, nas disciplinas do currículo da educação nacional. Tal obra acrescenta um novo nicho no mercado editorial, uma vez que se estruturou a necessidade de uma produção voltada ao público negro o qual, por vezes, não foram representados com frequência em obras literárias. Muitas vezes, quando representados, eram tidos apenas enquanto meliantes e, com efeito, com caráter animalesco, não tendo um papel real de representatividade. Nesse movimento, visualiza-se a pertinência da pesquisa e a importância da popularização, tanto de uma literatura negro/afro-brasileira, quanto a que é produzida em Mato Grosso. O livro é um rico campo de análise social através dos construtos e dispositivos teóricos da ótica literária, ao passo em que trata de assuntos que mesmo que sejam fracturantes, estão presentes, sobretudo, na vida da população negra, em especial, as meninas que possuem cabelo com afro. Objetiva-se nesta pesquisa, então, analisar em uma perspectiva antirracista, a representação da menina negra em ambiente escolar/literário, bem como observar a visualização da materialização e dos desdobramentos da violência sofrida pelas personagens principais da obra. Trata-se de um recorte de uma pesquisa bibliográfica, ainda em andamento, de dissertação de mestrado em estudos literários, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Literários (PPGEL), da Universidade de Estado de Mato Grosso (Unemat). Ainda que preliminares, os resultados já se materializam, pois há marcas do racismo deixado pela colonização europeia no modo de vida das personagens, fazendo, assim, com que as ações possam ser vistas através dos estudos decoloniais, em uma perspectiva antirracista. Pode-se observar, pois, o enquadramento da obra nas discussões sobre a literatura negro e afro-brasileira. Os principais aportes teóricos dessa pesquisa são: Cuti (2010), Lajolo e Zilberman (1999), Rolon (2014) e Braga (2021).

Palavras-chave: Neusa Baptista Pinto. Literatura Produzida em Mato Grosso. Violência. Cabelo Ruim. Raimundo Pombo

Abstract: The work entitled “*Cabelo ruim?*” published for the first time in 2006, after Law no. 10.639/2003 (Brazil, 2003) has, as a principle, the teaching of racial and Afro-Brazilian issues, in the subjects of the national education curriculum. This work adds a new niche in the publishing market, since the need for production aimed at black audiences was created, which, at times, weren't frequently represented in literary works. Often, when represented, they were seen while miscreants and, in effect, with an animalistic

character, without having a real representative role. In this movement, the relevance of the research and the importance of popularizing, both black/Afro-Brazilian literature and that produced in Mato Grosso are visualized. The book is a rich area of social analysis through the constructs and theoretical devices of a literary perspective, as it deals with subjects that, even if they are divisive, are present, above all, in the lives of the black population, especially girls who have afro hair. The objective of this research, then, is to analyze, from an anti-racist perspective, the representation of black girls in a school/literary environment, as well as to observe the visualization of the materialization and consequences of the violence suffered by the main characters of the work. This is an excerpt from a bibliographical research, still in progress, of a master's dissertation in literary studies, in the Stricto Sensu Postgraduate Program in Literary Studies (PPGEL), at the Universidade de Mato Grosso (Unemat). Although preliminary, the results are already materializing, as there are traces of racism left by European colonization in the characters' way of life, so allowing the actions to be seen through decolonial studies, from an anti-racist perspective. It is possible to observe, therefore, the work's framing in discussions about black and Afro-Brazilian literature. The main theoretical contributions of this research are: Cuti (2010), Lajolo and Zilberman (1999), Rolon (2014) and Braga (2021).

Keywords: Neusa Baptista Pinto. Literature Produced in Mato Grosso. Violence. Bad hair. Raimundo Pombo

Introdução

A obra literária *Cabelo Ruim ?* da autora Neusa Baptista Pinto lançada no ano de 2006 no II LiteRamérica é um marco na produção literária para crianças e adolescentes em Mato Grosso, visto que é destinada ao combate do racismo, seja na escola, seja na sociedade, assim como toda produção para essa faixa etária seu caráter pedagógico é marcado pela quebra de estereótipos ligados a população negra.

Existe um intenso sofrimento por parte das personagens, meninas essas negras e pobres mas que com empoderamento e protagonismo vão a luta, por reconhecer em si a beleza natural

e não se enquadrarem no discurso da Braquitude, essas buscam sistematicamente a quebra do preconceito e o descobrimento da beleza.

A partir, do reconhecimento feito por Rolon (2014), sobre a literatura produzida em Mato Grosso essa pesquisa debruça-se sobre o surgimento dessa vertente literária no Estado desde sua concepção com as peças teatrais de Padre Raimundo Pombo e, com isso foi possível verificar o estereótipo do negro como um ser de pouca inteligência e pingüço na peça Caduquices de Vovô.

Perfazendo um caminho histórico a partir das peças teatrais, as leis de incentivo a cultura que propiciaram o fomento a produção e a popularização dessa literatura até culminar com a Lei 10639/2003, que busca inserir no currículo da educação nacional o ensino de história e cultura afrobrasileira, que muitos restringe aos componentes curriculares das áreas das humanas.

Esse é um estudo bibliográfico documental e literário onde o principal objetivo deste é a visualização do panorama da literatura produzida em Mato Grosso desde a sua concepção aos dias atuais. Com objetivos mais específicos de analisar a personagem negra na figuração dessa literatura no Estado e verificar os desdobramentos do racismo da obra em análise.

A produção de literatura para crianças e adolescentes em Mato Grosso

Falar em literatura infantil e juvenil, em Mato Grosso, sobretudo quando se está ligada às questões raciais e ao ensino, não é uma tarefa das mais tranquilas, pois as discussões encontram-se em um processo de formação e desenvolvimento, ao passo em que elas se iniciam com os pensamentos do Pe. Raimundo

Pombo, na década de 1950. Dessa forma, ressalta-se que ainda não existe uma arte literária mato-grossense consolidada e, por assim entender, um pouco longe de um cânone, por exemplo, a nível nacional.

Nessa perspectiva, deve-se fazer uma retrospectiva de acontecimentos inerentes a essa afirmação, em que equivale lembrar que o surgimento da imprensa, no Estado de Mato Grosso, acontece a partir do decreto Imperial do Príncipe Regente em 1808. Tal documento dizia, em suma, que o implemento desta credencial serviria para auxiliar no processo de expansão da educação pública e da facilitação da impressão de documentos provinciais da época e, com isso, impactaria as obras que aqui foram produzidas.

Os primeiros registros da literatura produzidas para crianças em Mato Grosso, situam-se nas produções do Pe. Salesiano Raimundo Pombo, o qual foi membro da Academia Mato-grossense de Letras (AML), ocupando a cadeira número quatro, que um dia pertenceu a Dom Aquino Correia. De acordo com Rolon (2014), em um de seus estudos, para entendermos a formação da literatura infantil no estado, compreende-se que: “Pe. Raimundo Pombo, tangência a imagem do ser infantil” (Rolon, 2014, p. 17) Ou seja, esse vínculo que o Pe. Raimundo Pombo tinha com a educação, era atribuído ao carisma salesiano que, por vocação, o seu trabalho religioso centrava-se na educação e no desenvolvimento espiritual da comunidade através de trabalhos com jovens, tanto na educação formal, quanto em sua catequização.

Nessa perspectiva, retoma-se a ideia de uma produção literária com um teor moralístico, voltado às questões que estão

atreladas aos costumes religiosos, fazendo, assim, com que sejam difundidos os valores cristãos-morais e éticos dados pela instituição Igreja para que esse público seguisse nesse caminho, mantendo, assim, o poder/poder hegemônico que a igreja detinha através da educação desses sujeitos. Todo esse processo, situa-se, mais precisamente, no final do século XIX e início do século XX, período o qual remete-nos, ainda, à pouca divulgação e desenvolvimento de uma literatura própria deste estado.

Rolon (2014), faz uma análise crítica da obra literária do Pe. Raimundo Pombo intitulada: “*Educação Moderna*”. A produção faz uma representação dos personagens meninos com péssimos hábitos comportamentais, ou seja, faz com que o leitor/espectador se visualize nas cenas de travessuras desenhadas pela narrativa. Dessa forma, comportamentos vistos como normais à idades de crianças e adolescentes, devem ser combatidos para que se crie, assim, um mecanismo cerceativo e que se inscreva e instaure uma visão moral no leitor/espectador, retomando a ideia de que a literatura tem, também, o caráter de formar a moral dessas crianças e adolescentes atendidos na então província pelos padres Salesianos. Coelho (2010), ao analisar as produções literárias da década de 1940 destaca que:

Nafabulação, predominam as travessuras sobre as aventuras. Isto é, propõem-se aos leitores não uma experiência vital transformadora (a Aventura), mas atividades meramente lúdicas e inconsequentes (travessuras). Ao mesmo tempo, incentivam a obediência, a ordem e a permanência (pelo desestímulo às situações aventurescas que levam ao rompimento das estruturas já estabelecidas) (Coelho, 2010, p. 273.)

Nesse sentido, coaduna-se com as afirmações de Rolon

(2014) a partir dos dizeres de Coelho (2010), quando se analisa a moralidade dentro da obra literária de Pe. Raimundo Pombo remete-se, então, desde à concepção da literatura infantil este caráter moral. Arroyo (2011), defende também, que: “[...] o livro deve ser para criança um meio de estimular o instinto vital, provocar-lhe a personalidade” (Arroyo, 2011, p. 37). Destacamos, pois, o didatismo nas obras de literatura infantil, este é considerado um fenômeno não-restrito às obras que são produzidas no Estado, mas sim, como uma produção geral.

O livro destinado a crianças deve, depois de interessá-la, instruí-la de forma que nasça, no leitor, um modo de vida ético, criando a construção de um identitário próprio e que seja capaz de absorver-se e aprofundar-se em leituras. O papel do livro, nesse sentido, passa por diversas questões que podem causar problemas caso não forem bem delimitadas. Por isso, torna-se necessário que haja uma visão ideológica a respeito da leitura, pois a literatura infantil e juvenil é mediada por, no mínimo, dois leitores em potencial, quais sejam: o adulto e a criança. Logo, temos que delinear o papel de ambos na escolha, além de refletir o grau de influência que o adulto exercerá na escolha e no incentivo *da e pela* leitura.

Lapso temporal: a produção editorial destinadas a crianças e adolescentes em Mato Grosso

Posterior às práticas literárias do Pe. Raimundo Pombo, houve um lapso temporal nas produções literárias para crianças e jovens no Estado de Mato Grosso, uma vez que não há registro de obras físicas/impressas publicadas para esse público entre o século XIX e XX. Com isso, houve-se a necessidade da criação de

potenciais mecanismos à implementação e circulação de obras literárias desta modalidade. Somente anos mais tarde é que se houve o crescimento e incentivo através da criação de leis de acesso e fomento a cultura que surge a partir de 1980, em âmbito nacional.

Consequente, esta lei, no Estado de Mato Grosso, tomou o nome de “Lei Hermes de Abreu”, ou seja, a Lei n. 5.893-A, de 12 de dezembro de 1991 (Mato Grosso, 1991), foi substituída pelas leis de n. 7.042³, n. 8.257⁴ e n. 9.078⁵ (Mato Grosso 1998; 2004; 2008). Houve a necessidade, então, de adaptar-se à realidade local fazendo com que as publicações assumissem o cunho regionalista. As produções ficam atreladas a incentivos financeiros governamentais, uma vez que ainda há uma dependência de auxílios à promoção de cultura. Nesse contexto, algumas editoras destacam-se, das quais: Tanta Tinta⁶, Entrelinhas⁷ e Ideias⁸. Nesses termos, a produção começa a ser realmente difundida no Estado, mas a efetivação disso só começa a se fortalecer a partir de 2000.

A partir de leis de incentivo à cultura e de popularização de questões raciais, há uma intensa produção de livros infantis e juvenis em Mato Grosso. Autores como a professora e pesquisadora Dra. Marta Helena Cocco⁹, destaca-se com obras tais como “*Sabichões*” (2016) e “*Escrituras animais*” (2020). Outras publicações se destacam, também, tal como a obra que

3 MATO GROSSO. Lei Nº 7.042, de 15 de outubro de 1998. Modifica dispositivos da Lei nº 5.893-A, de 12 de dezembro de 1991, Mato Grosso, MT: Diário Oficial, 1998.

4 MATO GROSSO. Lei Nº 8.257, de 22 de dezembro de 2004. Institui fundo Estadual de fomento à cultura e da outras providências. MATO GROSSO, MT: Diário Oficial, 2004.

5 MATO GROSSO. Lei Nº 9.078, de 30 dezembro de 2008. Redefine o fundo Estadual de fomento à cultura e da outras providências. MATO GROSSO, MT: Diário Oficial, 2008.

6 <https://tantatinta.com.br/>

7 <https://www.entrelinhaseditora.com.br/>

8 <https://www.editoraideiasletras.com.br/>

9 <http://lattes.cnpq.br/8858419768775627>

aqui se analisa: “*Cabelo Ruim?*” (2006), de Neuza Baptista Pinto, “*Como pássaros no Céu de Aruanda*” (2021) de Patty Wolff, contemplado com o Edital Estevão de Mendonça de literatura de 2019¹⁰.

Há que se haver, ainda, uma análise mais aprofundada a respeito da produção literária para crianças e jovens em Mato Grosso. Entretanto, cada vez mais vemos nas mídias digitais o florescer de novas obras destinadas ao público infanto-juvenil. Fazer com que essas popularizem-se e ganhem a repercussão devida é um papel que, muitas vezes, os adultos devem tomar a frente e incentivar, uma vez que vemos a intermediação de leitura.

“CABELO RUIM?”: uma obra literária engajada contra formas de preconceito

Obra lançada em 2006, durante o II Literamérica¹¹, em Cuiabá, narra a história da descoberta da beleza própria e o ato de auto aceitar-se. A trama central desta narrativa ocorre com três garotas pobres que passam por diversos tipos de preconceito e violência, por trazerem consigo traços da negritude. Os cabelos das personagens são o mote para o desenrolar da narrativa. À medida em que os fatos vão acontecendo, as meninas buscam o cerne do problema e entendem que este, não reside nelas, mas sim, nos preconceitos estruturais que seus colegas de turma trazem consigo, em sua formação humana.

Destarte, ao adentrar na trama da narrativa, logo de cara podemos observar as construções que Pinto (2006) utiliza

10 Edital n° 003/2019/SECEL-MT

11 <https://www5.sefaz.mt.gov.br/-/lançamento-da-literamerica-reune-autoridades-em-brasil>.

para definir as características físicas das personagens, fazendo, assim, uma associação entre a ilustração e o texto escrito, como por exemplo: “Bia tem a pele, assim cor de canela, é gordinha e muito cheirosa [...] Tatá é magrela e tem a pele escura [...] ela é alta que nem parece ter sete anos [...] Ritinha hmm não sei a cor dela. Tem gente diz que ela é branca outros dizem que é marrom bombom” (Pinto, 2006, p. 05).

A partir disso, o leitor visualiza o fenótipo das personagens, o qual, por sua vez, será a característica marcante para dar início a uma história permeada por preconceito racial e a descoberta da própria beleza, a qual a narrativa não traz como belo, mas sim, como diferente *de*. Nesse sentido, Braga (2021) pontua sobre o conceito da beleza negra e como este está condicionado, pois: “[...] estão respaldados pela história, mas também atravessados pelos discursos de mídia, da moda, do mercado, da política, do consumo, da globalização” (Braga, 2021, p. 209).

Com isso, denota-se que a beleza está fortemente ligada a fatores sociais fazendo com estas sejam subjugadas por não fazerem parte do “padrão de beleza” que ali está posto pelas demais personagens. Nesse movimento, explicita Pinto (2006) que:

Ritinha queria encontrar sua boneca preferida, uma noiva vestida de branco, muito magra, de nariz arrebitado, boca com batom vermelho e cabelo liso e loiro, que descia até as costas. A boneca chama Sabina. Quando *Ritinha* era pequena, queria ser igual à Sabina: colocava uma camiseta na cabeça e fingia que era seu cabelo, liso e loiro (Pinto, 2006, p. 19).

Observa-se, com efeito, uma potente influência social sobre a beleza que à qual está enraizada na personagem. Pode-se

inferir, também, a influência das mídias sociais, tais como o uso de propagandas de bonecas em que as meninas desta obra, não são retratadas, pois, na maioria das vezes, o retrato permeado é como o que é descrito na história, como sendo de características magra, nariz arrebitado e cabelos loiros e lisos.

Outrossim, tal sentimento era tão enraizado nessas personagens pois, em outro momento da história, no primeiro dia de aula houve, na apresentação de todos na classe, o seguinte comentário de um personagem não destacado por nome: “Mais uma de cabelo ruim na nossa classe!” (Pinto. 2006, p. 08). Nesse sentido, há um padrão de beleza estabelecido entre os pares, evidenciando a vergonha pela imagem quando o narrador, este em terceira pessoa, diz que: “Tatá, nessa hora começou a chorar lágrimas bem pequenininhas” (Pinto, 2006 p. 09). Com isso, é marcado um sentimento de vergonha pela sua aparência.

A amizade das três garotas nasce nesse momento. A partir do ocorrido, há um intenso questionamento a respeito do porquê o cabelo delas incomodava tanto, tal como pode ser percebido nas palavras de Tatá: “Por que meu cabelo incomoda tanta gente? Porque chamam ele de carapinha e pixaim” (Pinto, 2006, p. 10). Ritinha é a que mais se revolta com situação, mostrando insatisfação dizendo que: “[...] se fosse comigo, quem falou ia ver só” (Pinto 2006, p. 10). Bia, por sua vez, reserva-se somente em pensar sobre o que ocorreu, pois ela não sabia que “*cabelo ruim*” era um xingamento pois sempre que sua mãe penteava seu cabelo dizia: “Eta, que cabelo ruim, hein!? Falava rindo e brincando” (Pinto,2006, p. 11).

Cuti (2010) em sua obra intitulada: “*Literatura negro-brasileira*”, postula e delimita o conceito do termo literatura

negro-brasileira. Afirma, pois, que deve ser uma literatura que seja capaz de provocar e promover, sobretudo, uma cultura antirracista, a qual dialogue com as mais diversas práticas sociais. Além disso, remete-se a uma literatura produzida para a infância e para a adolescência, com um caráter moralístico envolto às premissas de formar cidadãos mais éticos e que sejam honrados.

Ainda em Cuti (2010), pode-se observar, também, no capítulo “*Interlocuções*” onde cita-se o fazer literário e o leitor em ideal *de* literatura. O autor, para Cuti (2010), não escreve para si, mas para um leitor ávido de representação e, com a Lei n. 10.639/2003, propiciou-se que as produções voltadas a esse nicho se propagasse com mais fluidez. No tocante à literatura, Cuti (2010) afirma que:

[...] é com o surgimento de leitores negros no horizonte de expectativa do escritor, bem como de uma crítica com tal característica, que haverá um entusiasmo para que a vertente negra da literatura brasileira se descongele da omissão ou do receio de dizer a sua subjetividade (Cuti, 2010, p. 28).

Tal como a promoção desse público leitor, não se pode deixar de fazer uma análise sobre quem o produz, pois precisa-se realmente de uma efetiva caracterização e representação deste, uma vez que em movimentos literários, tais como o Romantismo, por exemplo, a busca pela identidade nacional começa a florescer. Há, com efeito, uma materialização do bom-selvagem no caso dos povos indígenas, mas, também, ressoa a questão dos indivíduos que foram escravizados. Além da temática, assevera Cuti (2010):

[...] (o bom selvagem os amores arrebatados,

a vida social urbana, a saga ad escravização), o Romantismo investe na cor local, buscando na geografia brasileira os elementos que caracterizassem um traço identitário. Flora e fauna serão abundantemente exploradas para demarcar a brasilidade. [...] A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, por tanto, humanidade (Cutí, 2010, p. 16).

Necessitou, então, que houvesse uma quebra no modo de escrita, onde deixou-se de ser uma coisa e/ou um objeto coisificado, para transforma-se em humano, só a partir do movimento modernista com as escritas de “*A cor da Ternura*”, de Geni Mariano Guimarães (1991), e poetas como Abdias do Nascimento em “*O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*” (2016), começa-se a ter uma cultura antirracista que anteriormente não existia. E, assim começa, gradativamente, uma produção engajada, que não os remetia aos padrões europeus, buscava se chegar a uma identidade própria. Por muito tempo, os autores e autoras que seguiam essa produção ficaram isolados e, só depois de muito tempo, é que foram tomar notoriedade.

Nesse movimento, fazendo um paralelo entre a teoria e a práxis através da obra “*Cabelo ruim?*”, observa-se o papel de não se buscar discursos que enfatizam a prática da discriminação racial, pelo contrário, existe uma construção através da narrativa de uma sequência de fatos que vão propiciando, através da sensibilização, a reflexão desse leitor, seja criança, seja adolescente.

A partir dessa construção, o público tende a torna-se mais humano e empático, pois à medida em que vão lendo o apelo emocional cresce e, com isso, a reflexão de atitudes que acontecem no seu dia a dia, pode ser entendidas como sendo não-aceitas e, sobretudo, erradas e, dessa forma, não serão mais repetidas.

Reflexões sobre a obra “CABELO RUIM?” e o público leitor

Quando se fala em literatura produzida à infância e à adolescência, deve-se levar em consideração várias possibilidades quanto ao leitor, por exemplo, relativo à forma com que essa leitura foi incentivada, uma vez que tratamos de leitores jovens e, com efeito, ainda em formação. A literatura para esse público específico é sempre mediada por um indivíduo/escritor adulto, fazendo emergir, assim, dois leitores em potencial. De acordo com as palavras e pensamentos de Coutinho (2010), a literatura infantil é e deve ser, em suma, funcional, ao passo em que:

Não podemos, portanto, estudá-la dissociada do seu leitor, que é a sua razão de ser. Enquanto o escritor pode produzir emoções diferentes, e uma mesma situação ou um mesmo personagem ser interpretado diferentemente, no livro infantil tem destino marcado recrear a criança, educando, se possível, e favorecendo o desenvolvimento de sua inteligência (Coutinho, 2004, p. 200).

Coutinho (2004) faz diversos apontamentos a respeito da literatura produzida aos menores em sua obra intitulada: “*Literatura Infantil*”. Dessa forma, retrata que o não podemos estudar, em separadamente, é o livro e seu leitor, pois a leitura pode produzir diferentes entendimentos e emoções no público-alvo, ainda mais no ramo literário, pois trata-se de uma gama

de encantamentos que fazem com que essa criança e/ou aquele jovem recrie o espaço da história em seu próprio imaginário.

Como já visto, a essa produção, deve-se levar em conta, o entretenimento do seu público. Não pode ser exclusivamente à formação cidadã e/ou educação formal. Sem sombra de dúvidas, essa não é sua função principal, pois ela deve ir além desses pressupostos. A recriação por parte do leitor é dinâmica e ilimitada e deve ser o ponto principal para novas possibilidades de leitura. Dessa forma, Coutinho (2004) pontua que: “O livro deve ser um deleite para a criança, fazendo germinar o amor pela leitura e a curiosidade pelas coisas, através da estória e seu desfecho” (Coutinho, 2004, p. 201). A partir dessas considerações, visualizamos a importância da leitura e da literatura na formação e prospecção humana de leitores em constante (re)construção.

Consequente, Lajolo e Zilberman (1984), explicitam que “As relações da literatura infantil com a não-infantil são tão marcadas, quanto sutis. Se se pensar na legitimação de ambas através dos canais convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil” (Lajolo; Zilberman, 1984, p. 11). Outrossim, vemos, também, a subalternidade que a literatura produzida para crianças e adolescentes assume quando se compara à dita literatura adulta.

Devemos fazer um paralelo, também, com o próprio surgimento da literatura na pré-história. Quando surge a *oratura* (literatura oral), na sua forma mais arcaica com os povos pré-históricos, tem-se, em suas rodas de contação, envoltos com a popularização das histórias do dia a dia, a exemplo das caças e pescas e dos afazeres, indivíduos envoltos às fogueiras, ela como testemunha do subterfúgio que eram contados, tanto para crianças das aldeias, quanto para os adultos.

Em seguida, devemos relacionar que nenhuma literatura surge primeiro ou depois, ambas surgem – ao mesmo tempo – e, assim, com a mesma finalidade, a de entreter o leitor e/ou espectador. Logo, não há diferenciação em valor de contribuição no âmbito social e/ou humano, pois ambas têm seu papel e função já estabelecidos e consolidados entre os leitores e não pode haver essa diferenciação e marginalização. Através desses apontamentos, podemos retomar considerações sobre a produção literária para crianças sob a ótica de Coutinho (2004), o qual salienta que a literatura infantil é um produto do século XIX, uma vez que é:

[...] nascida de preocupações educacionais, pela leitura compreendeu a necessidade de despertar nas crianças o gosto pela leitura e de lhes facilitar conhecimentos gerais, tudo dentro de uma expressão de arte. Dois temas são constantes nessa literatura: o maravilhoso, substância de cuja torrente é o folclore, com figuras imaginárias, fadas, gênios, gnomos duendes, gigantes, tipos prodigiosos, objetos mágicos, bichos faladores, o animismo das coisas, em suma, o reino infundável do sobrenatural fora do tempo. porque sempre *diz que foi um dia...* O segundo é o simbolismo, fazer todos esses entes se moverem dentro de um conceito real, em que a vida circule concretamente. Há em tudo uma ordem humana, ensinando o bem, condenando o mal, socorrendo os desgraçados, exaltando os tenazes, fortalecendo a confiança no esforço ou mesmo na própria sorte, como o caso de *A gata borralheira*, exemplo edificante da esperança dos infelizes e da fé no destino (Coutinho, 2004, p. 205).

A partir do delineamento das funções que ambas as literaturas exercem, vemos que elas se distinguem do ponto de vista, tanto acerca da forma, quanto no que concerne à

representação dos personagens. Na literatura infantil existe o mundo fantástico consolidado como a presença de fadas, gnomos e seres animados, todos com a função de entreter e, posteriormente, de educar e proporcionar uma formação mais humana, digamos assim, para que possa crescer mais e mais o interesse do leitor em continuar a leitura. Em outro viés, tem-se a literatura tida como adulta, com o fito de exercer a função de, muitas vezes, somente de entreter e a leitura girar em todo de enlances amorosos, aventuras e, dificilmente, com o uso de seres animados, tal como ocorre na literatura infantil e juvenil.

Podemos recorrer, também, aos estudos de Antônio Candido, mais especificamente no livro intitulado: “*Literatura e Sociedade*” (2000), onde se analisa a literatura em sua forma sociológica, bem como discorre acerca das manifestações de fatores sociais dentro das obras literárias. Seguindo essa ideia de reflexão sobre o leitor em potencial, da obra em análise, podemos destacar que, com efeito, “[...] todos sabemos que a literatura, como fenômeno de civilização, depende, para se constituir e caracterizar do entrelaçamento de vários fatores sociais” (Candido, 2000, p. 13).

Na sequência, podemos começar a delinear uma projeção acerca do público-alvo leitor da narrativa em estudo, o que nos leva a imaginar que são efetivamente engajados e que buscam, dentre outros aspectos, a representação de si em obras literárias e que estão engajados, de certa forma, com as questões antirracistas e de sua popularização. Concomitante, e seguindo o que Candido (2000) explicita em sua obra, referencia-se também que: “Decorrerá necessariamente que a constituição neuro glandular e as experiencias infantis de um determinado escritor

deem a chave de entender e avaliar sua obra” (Candido, 2000, p. 13).

Mesmo que se pontue que em determinadas situações a noção de literatura e sociedade deve ser dissociada a obra, podemos aqui, relacionar a tríade que Jauss (1998) cita em sua perspectiva da estética da recepção autor-leitor-obra, visto que, a autora da obra em análise se apresenta enquanto uma pessoa preta e, intuitivamente, quem lê esse tipo de obra deve, também, considerar-se como tal. E, nesse movimento, a obra apresenta-se enquanto uma literatura negra, como anteriormente pudemos observar.

Cuti (2010), definindo acerca dessa perspectiva, a qual deve haver para constituir-se como tal, necessariamente essa literatura precisa ser engajada contra os construtos relacionados diretamente com as questões de racismo e que prevaleça, pois, a identidade nacional, buscando, assim, uma caracterização própria brasileira e não referenciando-se apenas a países que situam-se no continente africano, como comumente vimos em literaturas afro-brasileiras produzidas, com a apresentação de personagens que remetem aos costumes e às culturas diferentes das existentes no Brasil, muitas vezes parecidas, mas que não devem ser aproximadas devido aos contextos sociais, históricos, políticos e, sobretudo, ideológico distintos.

A Lei n. 10.639/2003 e a produção literária em Mato Grosso

Depois da promulgação da Lei n. 10.639/2003, a produção literária, em território mato-grossense, não obteve grandes avanços no que tange à literatura para crianças negras (Brasil, 2003). Com isso, podemos observar que a sua criação, inaugura

um novo nicho do mercado editorial, pois, em tese, essa parcela da população que sempre esteve à margem da produção literária começa a visualizar-se em obras que retratam, desde os preconceitos sofridos por eles, ao empoderamento que o cabelo das mulheres de matrizes africanas representa *na e para a* sociedade brasileira. Nos dizeres de Abdala-Júnior (1995), no decorrer da narrativa:

[...] o leitor pode ter suas expectativas mais ou menos aguçadas com o desenvolvimento da história. Ele terá sua atenção direcionada com mais ou menos intensidade se estiver lendo sequências marcantes para o desenvolvimento da ação. Se quisermos, poderemos construir um gráfico de suas tensões, que correspondem às da narrativa (Abdala-Júnior, 1995, p. 36).

Dessa forma, pode-se fazer um paralelo entre a história e a literatura, em si, e de como as produções, sobretudo nos primeiros séculos, sempre foram eurocentradas, onde a colônia esta sujeita aos desmandos da província, pois constata-se que, no Brasil:

[...] durante os quatro primeiros séculos, escritores ficaram à mercê das letras lusas. O domínio político e econômico também se refletia no domínio cultural, incluindo a literatura. A crítica obedecia aos pressupostos do padrão de escrever da metrópole e por esse viés valorizava ou desqualificava as obras (Cutí, 2010, p. 15).

A partir dessas considerações, quando observamos a formação da nossa identidade literária, pode-se inferir o quanto está arraigada a percepção europeia. A partir do movimento literário denominado Romantismo é que começa a ser pensada

uma literatura com a identidade própria da colônia. Entretanto, vale ressaltar que, nesse período, o processo de caracterização dos personagens está vinculado à construção de estereótipos, é claro, como o bom-selvagem. Nesse sentido, Cuti (2010) argumenta que:

Além da temática (o bom selvagem, os amores arrebatados, a vida social urbana, a saga da escravização), o Romantismo investe na cor local, buscando na geografia brasileira os elementos que caracterizam um traço identitário. Flora e fauna são abundantemente exploradas para demarcar a brasilidade (Cuti, 2010, p. 16).

No Estado de Mato Grosso, por exemplo, a maior editora é a Carline & Caniato¹². Em uma breve busca em seu catálogo de obras, pode-se observar um ínfimo número de obras com a temática voltada às crianças negras. A busca encontrou, na oportunidade, somente duas obras, das quais: “*Cabelo Ruim?*” (Pinto, 2006) e, ainda, “*Eu prefiro ser bruxa*” (2021), do escritor mato-grossense Wanderson Lana, ambas as obras são de ilustração de Yasmim Mundaca.

Dessa forma, infere-se a ideia de que ainda se tem muito a construir no que tange às questões raciais e, em suma, no que se refere à educação para as relações étnico raciais para crianças, pois a literatura para esse público-alvo em específico não se desvincula do caráter moralístico e pedagógico. Mesmo sendo arte, essa vertente colabora com a popularização de novos saberes e que, assim, pode-se formar leitores críticos e reflexivos e, com ênfase, acabar com o racismo estrutural que enfrentamos tão fortemente em nossa sociedade corrente, no limiar da segunda década do Século XXI.

¹² <https://tantatinta.com.br/>

Considerações finais

A literatura em produzida em Mato Grosso desde seus primórdios evidencia-se pelo seu caráter insociável a moral e ao ensino na educação formar. Neste sentido, padre Raimundo Pombo tem seu lugar de destaque na produção e popularização dessas obras, pois a produção em outrora era destinada para um público específico, que nesse momento eram alunos das escolas salesianas da capital Cuiabá.

Dessa forma, começa-se a desenvolver uma arte literária, onde as famílias que naquele momento tinham acesso a cultura teatral na efervescência cuiabana. Com isso as famílias podiam entreter com as peças de padre Pombo que carregavam comicidade e de caráter lúdico educativo, entretanto, há um lapso temporal nessas produções até surgirem as leis de incentivo a cultura e seus desdobramentos para então acontecer um florescimento dessa literatura em Mato Grosso.

Destarte, a produção literária pós leis de incentivo a cultura e pós lei 10639/2003 que institui como obrigatório o ensino de história e cultura afro na educação formal e, nesse cenário surge a obra *Cabelo Ruim* (2006), que pode ser considerada como a primeira com temática antirracista, até então não havia obras voltadas a esse público produzida no estado.

Assim a partir desse estudo visualiza-se uma produção literária pequena em nível de Estado e que precisam ser exploradas como objeto de análises literárias e também propagar o pensamento antirracista. Consequente, precisa-se posterior fazer um estudo das ilustrações presentes nessas obras pois quando falamos em literatura para crianças não se pode levar em consideração somente a narrativa escrita, mas também a visual, como ela entrelaça a história e provoca o imaginário do leitor, para que em uma análise minuciosa evidencia-se que esta também vai de encontro com a pratica antirracista.

Referências

JÚNIOR, Benjamin Abdala. **Introdução à análise da narrativa**. Scipione, 1995.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 408 p.

BRAGA, Amanda Batista. **História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2021. 273 p.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10jan.2003a, (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)p.01.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000. 182 p.

COCCO, Marta. **Sabichões**. Cuiabá: Carlini&Carniato Editorial, 2016, 32 p.

COELHO, Nely Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 3. ed. São Paulo: Quiron, 1984. 199 p.

COUTINHO, Afrânio. (org.). **A literatura no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2010.

GUIMARÃES, Geni; STARKOFF, Vanina. **A cor da ternura**. Quinteto, 2017.

FIGURELLI, Roberto. Hans Robert Jauss e a estética da recepção. **Revista Letras**, v. 37, 1988.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 1984.

MATO GROSSO. Lei Nº 7.042, de 15 de outubro de 1998. Modifica dispositivos da Lei nº 5.893-A, de 12 de dezembro de 1991, Mato Grosso, MT: Diário Oficial, 1998.

MATO GROSSO. Lei Nº 8.257, de 22 de dezembro de 2004. Institui fundo Estadual de fomento à cultura e da outras providências. MATO GROSSO, MT: Diário Oficial, 2004.

MATO GROSSO. Lei Nº 9.078, de 30 dezembro de 2008. Redefine o fundo Estadual de fomento à cultura e da outras providências. MATO GROSSO, MT: Diário Oficial, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Perspectiva SA, 2016.

PINTO, Neusa Baptista. **Cabelo Ruim ?**. 5 ed. Cuiabá-MT. Editora TantaTinta, 2020.

ROLON, Renata Beatriz Brandespin. **No fundo do mato virgem nasceu uma literatura: história e análise de obras direcionadas**

para crianças e jovens em Mato Grosso. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), 2014. 288 p. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-11112014-192127/pt-br.php>. Acesso em: 30 mar. 2023.

Wolff, Paty. **Como pássaros no céu de Aruanda**. Cuiabá, MT : Entrelinhas Editora, 2021.