

ENTRE SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS

educação, gênero e relações étnico-raciais

Organização
Divino José da Silva
Samantha Lodi-Corrêa
Vanda Moreira Machado Lima

Pedro & João editores

ENTRE SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS:

EDUCAÇÃO, GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Pedro & João
editores



Agradecimentos especiais pelo financiamento.

DIVINO JOSÉ DA SILVA
SAMANTHA LODI-CORRÊA
VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
(ORGANIZADORES)

ENTRE SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS:

EDUCAÇÃO, GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Divino José da Silva; Samantha Lodi-Corrêa; Vanda Moreira Machado Lima [Orgs.]

Entre silenciamentos e resistências: educação, gênero e relações étnico-raciais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 204p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3155-6 [Impresso]
978-65-265-3156-3 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526531563

1. Educação. 2. Educação antirracista. 3. Relações étnico-raciais. 4. Relações de gênero. 5. Resistência. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Revisão: Zaira Mahmud
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

PREFÁCIO

"Ser um humano é afirmar sua humanidade pelo reconhecimento da humanidade dos outros e, sobre essa base, estabelecer relações humanas com eles"
(Ramose, 1999, p. 53)

A filosofia africana nos ensina que ninguém nasce plenamente humano, tornamo-nos humanos na relação com o outro. Esse é o princípio fundante do Ubuntu, expresso no provérbio *umuntu ngumuntu ngabantu — uma pessoa é pessoa por meio de outras pessoas*. Educar, sob tal perspectiva, não é um ato solitário de transmissão de conhecimento, ele nasce do encontro e da partilha que floresce no diálogo entre sentidos, pertencimento e reconhecimento mútuo.

Ao iniciar esta conversa, considerando o pensamento filosófico africano, busca-se reconhecer que o ato de educar antecede os modelos eurocentrados que, durante séculos, reivindicaram para si a exclusividade da produção do conhecimento legítimo. Muito antes da institucionalização da escola moderna, comunidades já educavam, preservavam memórias, transmitiam saberes e produziam ciência por meio da oralidade, da ancestralidade, do trabalho coletivo e das experiências compartilhadas.

O livro *Entre Silenciamentos e Resistências: Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais* rompe com as estruturas que fazem da universidade um espaço permanente de disputas. Disputa sobre quem pode ingressar, quem pode permanecer e, sobretudo, sobre quais conhecimentos são considerados legítimos. A coletânea revela que a pós-graduação pode ser compreendida como um território político que garante condições para que estudantes permaneçam, produzam conhecimento, transformem suas trajetórias e, ao mesmo tempo, contribuam para transformar a própria universidade.

Os silenciamentos presentes na história da educação formal brasileira nos vendeu uma visão única sobre o que é conhecimento,

ciência e formação humana. Para compreendê-la é necessário primeiro retirar as camadas que naturalizaram não somente a ausência de sujeitos, mas de sua história, seus saberes, de suas experiências e de sua capacidade de produzir conhecimento. Estas ausências historicamente arquitetadas não representam um vazio. Ao contrário, revelam mecanismos de exclusão que afastaram povos negros, indígenas, mulheres, comunidade LGBT+ e tantos outros grupos vulnerabilizados dos espaços de produção e validação do conhecimento. A ciência, a universidade e a escola foram, por muito tempo, concebidas como territórios seletivos, onde determinadas vozes eram autorizadas a falar enquanto outras permaneciam invisibilizadas.

As políticas de ações afirmativas aproximaram histórias de vida da possibilidade concreta de ocupar este lugar, mas muito ainda precisa ser feito para ampliar os horizontes para além das barreiras de acesso, pois a democratização da universidade não se esgota na abertura de suas portas. Portanto, a universidade precisa ser capaz de acolher e valorizar as trajetórias de sujeitos historicamente excluídos dos espaços de poder. A mobilidade social proporcionada pela educação pode, de fato, alterar projetos de vida e ampliar oportunidades, mas seus efeitos permanecerão limitados enquanto persistir as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira.

A presença de novos corpos, novas trajetórias e novas experiências desafia a universidade a rever suas próprias estruturas. Não basta permitir o ingresso, é necessário transformar as condições de permanência, caso contrário, corre-se o risco de perpetuar antigos silenciamentos, substituindo a ausência física pela presença silenciosa daqueles que continuam impedidos de participar plenamente da vida acadêmica.

Os textos produzidos pelos docentes e discentes do PPGE/FCT/Unesp lançam um olhar crítico sobre aquilo que compreendemos como educação e exige-nos questionar os alicerces sobre os quais esse conceito foi historicamente construído. Para além disso, exige abrir espaço para outras epistemologias, outras

narrativas e outras presenças em um universo que, por muito tempo, foi erguido sobre ausências cuidadosamente produzidas: ausência de liberdade, de diversidade, de povo, de justiça e, sobretudo, de humanidade.

Iniciativas de produção de científica desta natureza nos programas de pós-graduação em Educação ultrapassam a fronteira da qualificação acadêmica, ela reconfigura projetos de vida e apresenta possibilidades para o fortalecimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que reconhecem a centralidade da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, mas também os princípios constitucionais do respeito à diversidade fortalecidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, na Resolução CNE/CP nº 1/2012.

Portanto, a presente obra nos convida a reconhecer que novos sujeitos não apenas ocupam espaços anteriormente interditados, mas ampliam as fronteiras do próprio conhecimento. Ao trazerem outras perguntas, outras experiências e outras formas de compreender o mundo, eles enriquecem a produção científica e desafiam os paradigmas que, durante séculos, definiram quem podia falar e quais saberes mereciam reconhecimento. Porque educar, afinal, é um ato profundamente humano. E humanizar é reconhecer que nenhuma trajetória se constrói sozinha, mas sempre no encontro com aqueles que caminham conosco, antes de nós e para além de nós.

Presidente Prudente, SP, agosto de 2026.

Profa. Dra. Sueyla Ferreira da Silva dos Santos

Vice coordenadora do NUPE/CENTRAL/Unesp.
Docente no Departamento de Educação Física na Unesp em Presidente Prudente, e nos Programas de Pós -Graduação em Ciências do Movimento e Mestrado Profissional em Educação Física Escolar.

Referências

RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....11
Divino José da Silva
Samantha Lodi-Corrêa
Vanda Moreira Machado Lima

CAPÍTULO 1
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - UNESP: IMPACTOS ATRIBUÍDOS NA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS 17
Jefferson Martins Costa
Vanda Moreira Machado Lima

CAPÍTULO 2
A INVISIBILIDADE VISÍVEL DA BRANQUITUDE: O RACISMO QUE NÃO OUSA DIZER SEU NOME.....43
Divino José da Silva

CAPÍTULO 3
ENEGRECER A UNIVERSIDADE: COTAS RACIAIS A PARTIR DE NARRATIVAS DE ESTUDANTES NEGRAS.....65
Vanda Moreira Machado Lima

CAPÍTULO 4
REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA INFÂNCIA: A LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO E PERTENCIMENTO.....91
Deise Aparecida de Oliveira
Vanda Moreira Machado Lima

CAPÍTULO 5
SILENCIADAS E RESISTENTES: MULHERES NA HISTÓRIA DO BRASIL 109
Samantha Lodi-Corrêa

CAPÍTULO 6
NOVOS ENQUADRAMENTOS DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NO AMBIENTE *ON-LINE*: DO *BLOG* ESCREVA LOLA ESCREVA" À ANÁLISE INTERSECCIONAL DOS GRUPOS MASCULINISTAS NO BRASIL 127
Ana Carolina Colnago Roco de Azevedo
Divino José da Silva

CAPÍTULO 7
CORPOS QUE PERTURBAM, ENCRUZILHADAS QUE CUIDAM: AUTOETNOGRAFIA EXUÍSTICA, MASCULINIDADES DISSIDENTES NA UNIVERSIDADE . 149
Harryson Júnio Lessa Gonçalves

CAPÍTULO 8
POR UM ENSINO DE LITERATURA SEM *CUECALCINHA* . 175
Isabelle Ruiz Paggioro Sessino Toledo Barbosa

BIOGRAFIA DOS AUTORES 199

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea é resultado de pesquisas desenvolvidas na linha de pesquisa 1: "Educação, Diferença, Relações de Gênero e Étnico-Raciais"[1], do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp, campus de Presidente Prudente (PPGE/FCT/Unesp), e assume como horizonte analítico a problematização das múltiplas formas de produção da diferença e das desigualdades de gênero e raciais nos espaços educativos.

Fundamentada em perspectivas feministas, antirracistas, decoloniais e interseccionais, a coletânea reúne investigações de docentes e discentes do PPGE/FCT/Unesp e parte do pressuposto de que a educação não se constitui como esfera neutra, mas como território historicamente atravessado por disputas em torno de saberes, subjetividades e projetos de sociedade.

Os capítulos que compõem a presente coletânea evidenciam que os processos formativos são profundamente marcados por dispositivos de poder que operam na produção e regulação de corpos, identidades e trajetórias, especialmente a partir dos marcadores de raça, gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo, as análises reunidas destacam a emergência de práticas de resistência e (re)existência que tensionam as estruturas hegemônicas e produzem fissuras nos modos dominantes de pensar e fazer educação.

Nesse sentido, o capítulo que abre a obra analisa os impactos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp na trajetória pessoal e profissional de egressos, evidenciando como a formação *stricto sensu* atua não apenas na qualificação acadêmica,

[1] A linha de pesquisa 1 "Educação, Diferença, Relações de Gênero e Étnico-Raciais" do PPGE/FCT/Unesp está vinculada ao Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão Universitária (NUPE) e ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Equidade, Relações Étnico-raciais e Gênero (GEPEREGÊ)

mas também na produção de mobilidade social, reconfiguração de projetos de vida e constituição de novas possibilidades de inserção profissional — ainda que atravessadas por desigualdades e desafios estruturais, como a precarização e a ausência de políticas de permanência. Esse capítulo é resultado da dissertação de mestrado defendida na linha de pesquisa 4 "Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública" do nosso programa ao Grupo de Estudo e Pesquisas sobre a Escola Pública e os Profissionais da Educação (GEPEPPE/ FCT/Unesp), no entanto consideramos relevante iniciar a coletânea contando um pouco a história do PPGE/FCT/Unesp.

Na sequência, analisa-se a branquitude como um dispositivo de racialidade que define, historicamente no Brasil, modos de ser, de conhecer e de exercer poder, configurando processos de subjetivação que sustentam formas de discriminação racial. Esses processos estabelecem hierarquias que atribuem aos grupos racializados, particularmente às pessoas negras, um *déficit* ontológico, um ser menos. Trata-se de um capítulo teórico que retoma, de modo condensado, aspectos das discussões sobre branquitude, sistematizando e situando autoras/es e alguns de seus principais argumentos que circunscrevem esse debate.

As discussões sobre branquitude são complementadas no terceiro capítulo, com a análise das políticas de cotas raciais, a partir das narrativas de estudantes negras, que evidenciam tanto os avanços no acesso ao ensino superior quanto os limites impostos pela permanência de estruturas institucionais excludentes. Ao explicitar experiências de não pertencimento, racismo cotidiano e fragilidade das políticas de permanência, o capítulo reafirma a urgência de uma transformação estrutural da universidade, para além da ampliação do ingresso.

No campo da educação infantil, a análise da literatura voltada às relações étnico-raciais revela a persistência de silenciamentos e a baixa presença de representações positivas da negritude, indicando

que a produção e circulação de narrativas também constituem um campo estratégico na disputa por reconhecimento e construção de identidades. A crítica à insuficiência qualitativa e quantitativa dessas obras evidencia o papel central do currículo e das práticas pedagógicas na reprodução — ou no enfrentamento — do racismo desde a infância.

A obra também contribui para a revisão crítica da historiografia educacional brasileira ao evidenciar o apagamento sistemático das mulheres, ressaltando que a invisibilização das educadoras está intrinsecamente ligada às estruturas patriarcais que historicamente deslegitimaram suas produções e atuações. Ao recuperar essas trajetórias, o capítulo tensiona narrativas hegemônicas e reafirma a centralidade das lutas femininas na constituição do campo educacional.

No contexto contemporâneo, a análise da violência de gênero no ambiente digital explicita as reconfigurações do patriarcado em articulação com discursos de ódio e movimentos masculinistas, evidenciando como a misoginia se reorganiza em ambientes virtuais a partir de lógicas interseccionais que envolvem raça, gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo, destaca-se o papel da produção feminista como prática de resistência e enfrentamento político.

As dissidências de gênero e sexualidade emergem como eixo fundamental na discussão sobre a autoetnografia como prática de cuidado e resistência docente LGBT+ na universidade. Ao tensionar regimes normativos e a lógica produtivista neoliberal, o capítulo propõe a autoetnografia como uma insurgência epistemológica que afirma outras formas de produção de conhecimento, baseadas na experiência, na escuta e na construção coletiva de sentidos.

Por fim, a obra culmina em uma provocação radical às formas de regulação dos corpos, dos afetos e das narrativas na escola, ao problematizar os limites impostos ao ensino de literatura e às discussões sobre gênero e sexualidade. Ao mobilizar perspectivas queer e insurgentes, o capítulo final

reivindica a urgência de práticas pedagógicas que rompam com a normatividade cis-heteropatriarcal e ampliem as possibilidades de existência e expressão no espaço escolar.

Ao articular investigações empíricas, análises teóricas e narrativas situadas, esta coletânea constitui-se como uma intervenção político-epistemológica no campo da Educação. Mais do que descrever desigualdades, os capítulos apresentados assumem o compromisso de tencioná-las, denunciá-las e, sobretudo, produzir alternativas. Trata-se, portanto, de uma obra que reafirma a educação como um campo de disputas, no qual se entrelaçam relações de poder, processos de exclusão e práticas de resistência. Educação como prática de liberdade, comprometida com a construção de uma sociedade antirracista, feminista e socialmente justa. A coletânea contribui para o fortalecimento de uma educação crítica, plural e comprometida com a transformação social.

Não seria exagero afirmar que a presente coletânea resulta de um esforço coletivo em romper, como afirma Chimamanda (Adichie, 2019)[2], com a história que se pretende única, a qual impede que novos mundos e perspectivas se abram para o pensamento nos processos de ensino e aprendizagem. O desafio na relação pedagógica é "salvar" os aprendizes das garras da história única que empobrece suas experiências com o mundo, com a vida e com as pessoas. O mundo, a vida, as relações humanas e sociais não cabem numa história única. O poder da história única violenta, exclui, animaliza, inferioriza e constrói o caminho para a eliminação daquela e daquele que não cabe nela: "[...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso" (Adichie, 2019). Talvez assim, fosse possível encontrarmos maneiras de combater a indiferença, a frieza e a crueldade de dias sombrios que nos afligem,

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

estabelecendo com o mundo e a vida, em suas diferentes expressões, uma relação de espanto e estranhamento. Quem sabe, assim, conseguíssemos nos interrogar: afinal, o que é isso? É isso nós mesmos?

Presidente Prudente, SP, agosto de 2026.

Prof. Dr. Divino José da Silva
Profa Dra.Samantha Lodi-Corrêa
Profa Dra.Vanda Moreira Machado Lima

CAPÍTULO 1

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - UNESP: IMPACTOS ATRIBUÍDOS NA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS

Jefferson Martins Costa
Vanda Moreira Machado Lima

1. INTRODUÇÃO

A pós-graduação brasileira tem desempenhado papel fundamental na produção do conhecimento científico, na formação de pesquisadores e na qualificação de profissionais para atuação em diferentes áreas da sociedade. Ao longo das últimas décadas, o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) passou por um processo de expansão e consolidação, contribuindo para o fortalecimento da pesquisa científica e para a formação de recursos humanos altamente qualificados. No campo da Educação, os programas de pós-graduação assumem relevância ainda maior, uma vez que estão diretamente relacionados à formação de professores, pesquisadores e gestores comprometidos com a melhoria da educação pública e com a transformação da realidade social.

Embora a avaliação dos programas de pós-graduação esteja frequentemente associada a indicadores quantitativos, como produção científica, número de titulados e inserção internacional, torna-se cada vez mais necessário compreender os impactos da formação *stricto sensu* na vida dos sujeitos que vivenciam essa experiência. Nesse sentido, os estudos sobre egressos têm se mostrado importantes instrumentos para analisar os efeitos da pós-graduação para além dos aspectos

acadêmicos, permitindo identificar contribuições relacionadas ao desenvolvimento profissional, à mobilidade social, à construção da identidade docente e às transformações pessoais decorrentes do percurso formativo.

A compreensão das trajetórias dos egressos possibilita ampliar o olhar sobre a função social da pós-graduação. Mais do que formar pesquisadores e produzir conhecimento científico, os programas de mestrado e doutorado constituem espaços de formação humana, nos quais os sujeitos constroem novas perspectivas de vida, ampliam seu capital cultural e desenvolvem competências que repercutem em diferentes dimensões de sua atuação profissional e social. Assim, investigar as experiências vividas pelos egressos permite compreender de que maneira a formação acadêmica se articula às suas histórias de vida e contribui para a construção de suas trajetórias.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa de mestrado (Costa, 2023), vinculada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (PPGE/FCT/Unesp). O estudo parte do reconhecimento da importância histórica e acadêmica do programa, bem como da necessidade de compreender os impactos produzidos pela formação oferecida aos seus mestres e doutores.

A investigação tem como problemática central compreender qual é o papel e a função da pós-graduação em educação na trajetória pessoal e profissional de seus egressos. A partir dessa questão, buscou analisar os impactos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp na vida de seus egressos, considerando as contribuições da formação acadêmica para suas trajetórias profissionais, suas experiências pessoais e seus processos de desenvolvimento humano e social.

Parte-se do entendimento de que as experiências vivenciadas pelos egressos constituem importante fonte de informação para a compreensão do papel social dos programas de pós-graduação e para o aperfeiçoamento das políticas de formação em nível *stricto sensu*.

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário e entrevistas narrativas como procedimentos de produção de dados. As narrativas dos participantes permitiram compreender aspectos que não seriam captados exclusivamente por indicadores quantitativos, revelando percepções, sentimentos, desafios e conquistas relacionados ao percurso acadêmico e profissional dos egressos.

Ao trazer para o centro da discussão as vozes daqueles que vivenciaram a experiência da pós-graduação, este capítulo busca contribuir para o debate sobre a importância das universidades públicas e dos programas de pós-graduação na formação de pesquisadores, professores e profissionais comprometidos com a produção do conhecimento e com a transformação social. Além disso, procura evidenciar que os impactos da pós-graduação extrapolam os limites da formação acadêmica, alcançando dimensões pessoais, profissionais e sociais que marcam profundamente as trajetórias dos sujeitos.

Ao longo deste capítulo, a discussão está organizada em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo a abordagem adotada, os procedimentos de produção e análise dos dados e os instrumentos utilizados na investigação. Em seguida, são discutidos os fundamentos teóricos que sustentam o estudo, enfatizando o papel da universidade, da pós-graduação em Educação e da formação de pesquisadores no contexto brasileiro.

Na sequência, são analisadas as narrativas dos egressos, evidenciando os impactos da pós-graduação na construção de suas trajetórias pessoais e profissionais, a partir dos dados produzidos por meio dos questionários e das entrevistas narrativas. Por fim, as considerações finais retomam os principais resultados da investigação, discutindo as contribuições do estudo para a compreensão da função social da pós-graduação em Educação e apontando possibilidades para pesquisas futuras.

2. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, por compreender que essa perspectiva possibilita analisar fenômenos sociais em sua complexidade, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e trajetórias (Godoy, 1995).

Nessa perspectiva, buscou-se compreender os sentidos atribuídos pelos participantes à formação *stricto sensu*, considerando suas vivências, experiências e percepções acerca dos impactos produzidos pelo mestrado e pelo doutorado em suas vidas.

A pesquisa foi organizada em três momentos complementares e articulados entre si. O primeiro consistiu na realização de uma pesquisa bibliográfica, que teve como finalidade compreender o desenvolvimento histórico da pós-graduação em educação no Brasil, identificar estudos já produzidos sobre a temática e reunir elementos teóricos capazes de subsidiar a análise dos dados empíricos (Lima; Mioto, 2007). Para tanto, foram consultadas produções acadêmicas disponíveis em bases reconhecidas pela comunidade científica, especialmente a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil). A busca foi realizada por meio de descritores relacionados à pós-graduação em educação, ao papel e à função da pós-graduação e aos estudos sobre egressos. Após a análise dos trabalhos localizados, foram selecionadas as produções que dialogavam diretamente com os objetivos da investigação. Esse levantamento permitiu identificar pesquisas que abordavam o perfil dos egressos, a formação docente, os processos de avaliação da pós-graduação e o desenvolvimento histórico dos programas de pós-graduação no país.

O segundo momento da pesquisa concentrou-se na aplicação de um questionário destinado aos egressos do PPGE/FCT/Unesp. Esse instrumento foi utilizado com o objetivo de traçar o perfil dos participantes e obter informações referentes à formação

acadêmica, inserção profissional e percepções acerca dos impactos da pós-graduação. De acordo com Gil (2008) e Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), o questionário constitui uma técnica de investigação amplamente utilizada em pesquisas científicas, caracterizando-se como um importante procedimento de coleta de dados destinado à obtenção de informações sobre conhecimentos, opiniões, atitudes, valores, interesses, comportamentos e percepções dos participantes. Além disso, destaca-se por possibilitar o alcance de um número expressivo de respondentes, favorecendo a obtenção de um panorama abrangente do fenômeno investigado.

Nesse sentido, optou-se pela utilização de um questionário composto por questões fechadas e abertas, estruturadas de forma a contemplar aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais dos egressos. Enquanto as questões fechadas possibilitaram a caracterização do perfil dos participantes e a sistematização dos dados quantitativos, as questões abertas permitiram aos respondentes expressar suas percepções acerca das contribuições da pós-graduação para suas trajetórias pessoais e profissionais, fornecendo elementos relevantes para a compreensão dos objetivos da pesquisa.

Inicialmente, realizou-se um levantamento dos mestres e doutores titulados pelo programa entre os anos de 2003 e 2021. Em seguida, os contatos dos egressos foram localizados por meio da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), considerando as limitações impostas pela legislação referente à proteção de dados pessoais.

Após a identificação dos contatos disponíveis, foi elaborado um convite contendo informações sobre os objetivos da pesquisa, a importância da participação dos egressos e as orientações para preenchimento do questionário. O instrumento foi encaminhado por correio eletrônico aos participantes identificados. Os questionários foram encaminhados aos 363 egressos que possuíam endereço eletrônico cadastrado na Plataforma Lattes. Desse total, 28 e-mails (8%) retornaram com o status de "não

entregue" ou "falha de envio". Assim, 335 questionários foram efetivamente enviados, dos quais 102 foram respondidos integralmente, correspondendo a aproximadamente 28% do universo pesquisado, enquanto 233 (64%) não obtiveram resposta. Os convites para participação foram enviados em três momentos distintos, nos meses de fevereiro, março e abril de 2022, estratégia adotada para ampliar a taxa de retorno dos participantes. Os dados provenientes das questões fechadas foram organizados e sistematizados em categorias previamente definidas, enquanto as respostas abertas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, permitindo identificar elementos recorrentes nas narrativas dos participantes.

O terceiro momento da investigação consistiu na realização de entrevistas narrativas com egressos do programa. Essa etapa teve como finalidade aprofundar questões identificadas durante a aplicação do questionário e compreender, de forma mais detalhada, as trajetórias acadêmicas e profissionais dos participantes. A entrevista narrativa foi escolhida por possibilitar que os colaboradores reconstruíssem suas experiências a partir de suas próprias perspectivas, valorizando a dimensão subjetiva das trajetórias vividas. Diferentemente das entrevistas estruturadas baseadas em perguntas e respostas, essa metodologia favorece a livre expressão dos participantes, permitindo que relatem acontecimentos considerados significativos em sua formação e atuação profissional (Jovchelovitch; Bauer, 2002).

As narrativas constituem importante recurso metodológico e teórico para a compreensão das experiências humanas. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), a narrativa permite acessar a maneira como os sujeitos interpretam acontecimentos vividos, organizam suas experiências e atribuem sentidos às suas trajetórias. Ao narrar suas histórias, os indivíduos revelam não apenas fatos objetivos, mas também valores, expectativas, desafios e aprendizagens construídas ao longo do tempo.

Nesse sentido, os estudos sobre egressos assumem relevância ao possibilitarem uma avaliação mais ampla dos programas de

pós-graduação. Para além dos indicadores quantitativos de produção científica, as pesquisas com egressos permitem compreender os efeitos da formação na vida pessoal e profissional dos sujeitos. Tais investigações contribuem para identificar avanços, desafios e potencialidades dos programas, oferecendo subsídios para o aprimoramento das políticas de formação em nível *stricto sensu*.

A seleção dos entrevistados ocorreu a partir dos participantes que manifestaram interesse em colaborar com essa etapa da pesquisa. Foram considerados critérios relacionados à diversidade de formação, área de atuação profissional, tempo de conclusão do curso e localização geográfica. Buscou-se contemplar diferentes trajetórias, possibilitando uma compreensão mais ampla dos impactos da pós-graduação em distintos contextos. As entrevistas foram realizadas em ambiente virtual, gravadas mediante autorização dos participantes e posteriormente transcritas para análise. Ao todo, foram realizadas sete entrevistas narrativas, número considerado suficiente para alcançar profundidade analítica e contemplar diferentes trajetórias acadêmicas e profissionais dos egressos investigados.

O processo analítico das entrevistas fundamentou-se na perspectiva compreensivo-interpretativa. Inicialmente, realizou-se uma leitura integral das transcrições, buscando identificar elementos recorrentes, singularidades e aspectos significativos presentes nas narrativas. Em seguida, foram construídos eixos temáticos que possibilitaram organizar e interpretar os dados produzidos. A análise evidenciou dois grandes eixos de discussão: os impactos pessoais e os impactos profissionais da formação *stricto sensu*. Esses eixos permitiram compreender como a pós-graduação influenciou a constituição da identidade dos sujeitos, suas perspectivas de vida, sua atuação profissional e seus processos de mobilidade social (Souza, 2014).

Assim, o percurso metodológico adotado possibilitou articular diferentes fontes e instrumentos de produção de dados, promovendo uma análise abrangente sobre os impactos da pós-

graduação em educação na vida dos egressos. A combinação entre pesquisa bibliográfica, questionário e entrevista narrativa permitiu compreender tanto aspectos quantitativos relacionados ao perfil dos participantes quanto às dimensões subjetivas presentes em suas trajetórias, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do papel desempenhado pela pós-graduação na formação humana e profissional dos sujeitos investigados.

3. UNIVERSIDADE, PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO DE PESQUISADORES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

A pós-graduação brasileira constitui um dos principais espaços de produção do conhecimento científico, formação de pesquisadores e qualificação de profissionais para atuação no ensino superior e em diferentes setores da sociedade. Sua consolidação ocorreu a partir de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento científico nacional, especialmente após a institucionalização do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), que passou a orientar a organização e a avaliação dos programas de mestrado e doutorado no país (Brasil, 2010). Ao longo das últimas décadas, a expansão da pós-graduação tem contribuído significativamente para a formação de recursos humanos qualificados e para o fortalecimento da pesquisa científica brasileira (Brasil, 1985).

De acordo com os documentos que estruturam o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), a pós-graduação brasileira foi concebida com objetivos que ultrapassam a simples formação acadêmica. Entre suas finalidades estão a capacitação de docentes para o ensino superior, a formação de pesquisadores, o fortalecimento da produção científica e a contribuição para o desenvolvimento social e econômico do país. Conforme destacado pelo PNPG 2011-2020, os diferentes planos nacionais contribuíram para a qualificação dos docentes universitários, o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação, a internacionalização da pesquisa e o

combate às desigualdades regionais existentes no sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, Barreto e Domingues (2012) afirmam que o PNPG 2011-2020 manteve compromissos assumidos nos planos anteriores, especialmente no enfrentamento das assimetrias regionais, na ampliação da inclusão social e na busca pela internacionalização da produção científica. Tais aspectos demonstram que a pós-graduação brasileira passou a assumir não apenas uma função acadêmica, mas também um papel estratégico no desenvolvimento nacional e na democratização do acesso ao conhecimento.

Ao analisar a trajetória histórica da pós-graduação no Brasil, observa-se que sua implantação esteve fortemente relacionada à necessidade de formação de professores para atender à expansão do ensino superior. Conforme destaca Fávero (1994), a criação dos primeiros cursos de mestrado e doutorado teve como principal finalidade a qualificação de docentes universitários, especialmente em um período marcado pela ampliação das instituições de ensino superior e pela crescente demanda por profissionais com formação avançada. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a pós-graduação desempenha papel central na constituição da identidade docente e na consolidação das universidades como espaços de produção científica.

No campo da Educação, a expansão da pós-graduação ocorreu de forma significativa a partir da década de 1970. O estado de São Paulo destacou-se como uma das principais referências nacionais nesse processo, concentrando programas vinculados tanto às universidades públicas quanto às instituições privadas. O primeiro programa *stricto sensu* na área da Educação foi criado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (código do curso: 33005010002P5), em 1969, na área de Psicologia da Educação, tendo como objetivos a formação de

professores para o ensino superior e a formação de pesquisadores especializados nessa área[1].

Posteriormente, outros programas foram sendo implantados em importantes universidades paulistas, como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Estadual Paulista (Unesp). Esse movimento de expansão contribuiu para a consolidação da pesquisa educacional no país e para a formação de uma comunidade acadêmica comprometida com a produção de conhecimentos voltados à compreensão e transformação da realidade educacional brasileira (Saviani, 2010).

Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o estado de São Paulo possuía, em 2021, trinta e oito programas de pós-graduação em Educação distribuídos entre instituições públicas e privadas. Esse crescimento evidencia a importância atribuída à formação avançada na área e demonstra a capacidade dos programas em atender às demandas de formação de professores, pesquisadores e gestores educacionais

A literatura especializada tem demonstrado que a pós-graduação produz impactos que vão além da formação acadêmica. Para Bourdieu (1998), a educação constitui um importante mecanismo de aquisição de capital cultural, possibilitando aos sujeitos ampliar seus conhecimentos, desenvolver competências e ocupar novos espaços sociais. Sob essa perspectiva, o ingresso em programas de mestrado e doutorado representa uma oportunidade de transformação das trajetórias individuais, favorecendo processos de mobilidade social e ampliação das possibilidades profissionais.

Ao discutir a formação de pesquisadores, Severino (2017) destaca que a pós-graduação deve ser compreendida como espaço

[1] Disponível em: https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-psicologia-daeducacao#apresentacao. Acesso em: 15 out. 2022.

de produção do conhecimento e desenvolvimento da autonomia intelectual. Para o autor, a formação em nível *stricto sensu* possibilita aos estudantes o domínio dos procedimentos científicos, o aprofundamento teórico e a construção de uma postura investigativa diante dos problemas sociais e educacionais. Dessa forma, a pesquisa torna-se elemento fundamental na constituição da identidade acadêmica dos sujeitos.

Nessa mesma direção, Nóvoa (1992) argumenta que os processos formativos não se limitam à aquisição de conhecimentos técnicos ou científicos, mas envolvem a construção permanente da identidade profissional. A formação ocorre ao longo da trajetória dos sujeitos, sendo influenciada pelas experiências vividas, pelos contextos institucionais e pelas relações estabelecidas durante o percurso acadêmico. Assim, compreender as narrativas dos egressos torna-se uma estratégia importante para identificar os significados atribuídos à formação e os impactos produzidos pela pós-graduação em suas vidas.

Diante desse cenário, compreende-se que a pós-graduação em Educação exerce papel fundamental na formação de pesquisadores, professores e profissionais comprometidos com a produção e socialização do conhecimento. Além de contribuir para a qualificação profissional, os programas de mestrado e doutorado promovem transformações pessoais, ampliam horizontes culturais e favorecem processos de mobilidade social. Assim, analisar as narrativas dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp possibilita compreender como a formação acadêmica se articula às trajetórias de vida, revelando os múltiplos significados atribuídos à experiência da pós-graduação.

4. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FCT/UNESP: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, CONSOLIDAÇÃO E FORMAÇÃO DE PESQUISADORES

A expansão da pós-graduação em Educação no Brasil contribuiu para o fortalecimento da pesquisa científica e para a formação de pesquisadores comprometidos com a produção de conhecimentos voltados à compreensão e à transformação da realidade educacional. Esse movimento foi impulsionado pelas políticas de expansão da pós-graduação implementadas a partir da segunda metade do século XX, especialmente pelas ações da CAPES, que promoveram a qualificação da pesquisa e a consolidação dos programas de pós-graduação em todo o país (Saviani, 2010; Gatti, 2001; Brasil, 2010). Nesse contexto, insere-se o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (PPGE/FCT/Unesp), cuja trajetória evidencia sua relevante contribuição para a formação de pesquisadores, docentes e profissionais da educação no interior paulista.

A história do PPGE/FCT/Unesp está diretamente relacionada ao processo de consolidação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". A Unesp foi criada pela Lei Estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976, mediante a incorporação dos antigos Institutos Isolados de Ensino Superior do estado de São Paulo. Entre essas instituições encontrava-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, posteriormente denominada Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp), consolidando-se como importante centro de ensino, pesquisa e extensão da região oeste paulista (Lei Estadual nº 952/1976; Lima; Ribeiro, 2013).

A trajetória da FCT/Unesp foi marcada pelo fortalecimento do ensino, pesquisa e extensão, princípio que caracteriza as universidades públicas brasileiras. Conforme destacam Lima e Ribeiro (2013), a instituição ampliou progressivamente sua atuação acadêmica e científica, tornando-se referência regional na

formação de profissionais qualificados e na produção do conhecimento. Essa consolidação criou condições para a implantação de programas de pós-graduação voltados à formação de mestres e doutores.

O Programa de Pós-Graduação em Educação foi criado em 1999, iniciando suas atividades em março de 2000 com a oferta do curso de mestrado. Seu reconhecimento oficial ocorreu em 2001, tendo como área de concentração inicial a Formação de Professores. Nessa fase, o programa organizava-se em três linhas de pesquisa: História e Fundamentos da Formação do Professor; Práticas Educativas na Sala de Aula e Formação de Professores; e Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores (PPGE/FCT/Unesp, 1999; CAPES, 2023).

Com o amadurecimento institucional e científico, o programa passou por um processo de reestruturação acadêmica. Em 2005, a área de concentração passou a denominar-se "Educação", ampliando seu escopo de investigação e reorganizando suas linhas de pesquisa. Essa mudança refletiu a consolidação do programa e sua adequação às diretrizes nacionais para a pós-graduação, fortalecendo sua identidade científica e sua inserção na área da Educação (CAPES, 2023; PPGE/FCT/Unesp, 1999).

Outro marco importante ocorreu em 2010, quando foi implantado o curso de doutorado. A criação desse nível de formação ampliou significativamente a capacidade de produção científica do programa, favorecendo o desenvolvimento de pesquisas de maior complexidade e fortalecendo a formação de pesquisadores comprometidos com a investigação educacional (CAPES, 2023; Saviani, 2010).

Desde sua implantação, o PPGE/FCT/Unesp contou com um corpo docente altamente qualificado. O programa iniciou suas atividades com dez professores doutores responsáveis pela implantação do curso e, ao longo de sua trajetória, ampliou seu quadro de orientadores. Entre os anos de 2000 e 2018, passaram pelo programa 41 docentes credenciados, responsáveis pela orientação de dissertações e teses, pela consolidação das linhas de

pesquisa e pela formação de novas gerações de pesquisadores. Observa-se ainda que parte significativa dos professores fundadores permaneceu vinculada ao programa por mais de duas décadas, demonstrando continuidade institucional e fortalecimento da produção científica (PPGE/FCT/Unesp, 1999; CAPES, 2023).

Os indicadores referentes aos estudantes também evidenciam a consolidação do programa. Entre 2001 e 2022, ingressaram no PPGE/FCT/Unesp 702 estudantes, dos quais 533 concluíram seus cursos, registrando-se apenas 44 casos de evasão e 246 estudantes contemplados com bolsas de estudo. Esses dados demonstram o crescimento contínuo do programa, bem como sua capacidade de formar recursos humanos altamente qualificados para atuação na pesquisa, no ensino superior e na educação básica (PPGE/FCT/Unesp, 2022).

Além dos indicadores quantitativos, destaca-se a atuação do programa na integração entre graduação e pós-graduação. Essa articulação ocorre por meio do estágio de docência, dos grupos de pesquisa, do Seminário de Pesquisa do PPGE e da realização de eventos científicos, possibilitando aos estudantes experiências formativas que extrapolam o desenvolvimento da pesquisa individual. Tais ações fortalecem a formação acadêmica, incentivam a produção coletiva do conhecimento e ampliam o impacto social das pesquisas desenvolvidas no programa (PPGE/FCT/Unesp, 2022; Severino, 2017).

A trajetória do PPGE/FCT/Unesp evidencia que sua contribuição ultrapassa a formação de mestres e doutores. Ao longo de mais de duas décadas, o programa consolidou-se como espaço de produção científica, formação de pesquisadores e desenvolvimento profissional, contribuindo significativamente para o fortalecimento da pesquisa em Educação e para a qualificação das práticas educacionais em diferentes contextos. Nessa perspectiva, sua história revela não apenas um processo de crescimento institucional, mas também o compromisso permanente com a produção de conhecimentos socialmente

referenciados, característica fundamental da universidade pública brasileira (Saviani, 2010; Severino, 2017).

5. NARRATIVAS DE EGRESSOS: IMPACTOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

A análise dos dados produzidos por meio dos 102 questionários respondidos e das sete entrevistas narrativas realizadas com egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (PPGE/FCT/Unesp) evidenciou que a formação em nível de mestrado e doutorado produz impactos que extrapolam a dimensão estritamente acadêmica. As narrativas dos colaboradores revelam que a experiência na pós-graduação constitui um processo formativo abrangente, capaz de promover mudanças significativas nas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas dos sujeitos, influenciando a maneira como compreendem sua atuação, sua identidade profissional e seu compromisso com a produção do conhecimento.

Os relatos evidenciam que a formação *stricto sensu* favoreceu o desenvolvimento de competências científicas, pedagógicas e investigativas, ao mesmo tempo em que ampliou as oportunidades de inserção e progressão no mundo do trabalho. Além da qualificação profissional, os participantes destacaram transformações relacionadas ao desenvolvimento da autonomia intelectual, ao fortalecimento do pensamento crítico, à ampliação da participação em grupos de pesquisa e redes de colaboração científica, bem como ao reconhecimento profissional em seus espaços de atuação.

As narrativas também demonstram que os impactos da pós-graduação transcendem os aspectos relacionados à carreira profissional. Os colaboradores atribuíram à experiência formativa contribuições para seu desenvolvimento humano, para a construção de novos projetos de vida e para a ampliação da

consciência sobre o papel social da educação e da pesquisa. Nessa perspectiva, a formação vivenciada no PPGE/FCT/Unesp configurou-se como um processo de ressignificação de experiências, saberes e práticas, fortalecendo o compromisso dos egressos com a produção de conhecimentos socialmente referenciados e com a transformação da realidade educacional.

A partir dessas evidências, os resultados indicam que o PPGE/FCT/Unesp desempenha papel relevante na formação de pesquisadores e profissionais da educação, contribuindo não apenas para a obtenção da titulação acadêmica, mas também para a constituição de sujeitos críticos, reflexivos e comprometidos com a produção científica, a inovação educacional e a melhoria da qualidade da educação. As análises apresentadas nas seções seguintes aprofundam esses aspectos, evidenciando, por meio das narrativas dos colaboradores, como a experiência na pós-graduação repercutiu em suas trajetórias pessoais e profissionais.

Para compreender esses impactos, as narrativas foram organizadas em dois eixos analíticos: a) impactos pessoais e b) impactos profissionais. Essa organização permitiu identificar elementos comuns entre as trajetórias dos participantes, bem como especificidades decorrentes das diferentes experiências vividas ao longo da formação.

5.1 A Pós-Graduação como Espaço de Transformação Pessoal

No âmbito pessoal, as narrativas revelaram que a maioria dos participantes possui origem em famílias de classe trabalhadora e realizou sua formação básica em escolas públicas. Em muitos casos, os egressos foram os primeiros membros da família a ingressar em uma universidade pública e, posteriormente, em um programa de pós-graduação (Bourdieu, 1998; Saviani, 2010).

Os relatos evidenciam que o apoio familiar, a influência de professores e as oportunidades proporcionadas pela escola pública foram fundamentais para o desenvolvimento das trajetórias acadêmicas. Os entrevistados destacaram que

professores da educação básica desempenharam papel decisivo ao incentivá-los a ingressar no ensino superior, despertando o interesse pela pesquisa e pela continuidade dos estudos.

Além da influência dos professores, as narrativas demonstram que a formação em nível de pós-graduação contribuiu para ampliar a compreensão crítica da realidade social. Os participantes relataram que o contato com diferentes referenciais teóricos, pesquisas e debates acadêmicos possibilitou novas formas de interpretar o mundo e de compreender seu papel na sociedade. Essa transformação pode ser observada na narrativa do Prof. Dr. Vagner: [...] fazer um estágio no exterior e fui para Madri fazer uma parte da pesquisa lá [...] Fui para a Espanha, fui para Madri [...] comecei a me interessar bastante para me aprofundar no doutorado nessa questão da teorização dos conceitos (Prof. Dr. Vagner, 2022).

A experiência relatada demonstra que a formação na pós-graduação extrapola a aquisição de conhecimentos específicos, proporcionando aos pesquisadores o contato com diferentes culturas acadêmicas, referenciais teóricos e redes internacionais de pesquisa. Conforme destaca Stallivieri (2017), os processos de internacionalização fortalecem a formação científica e ampliam o capital cultural dos pesquisadores, repercutindo positivamente em suas trajetórias acadêmicas e pessoais.

Outro aspecto recorrente nas narrativas refere-se à ampliação do capital cultural e das possibilidades de mobilidade social. Para muitos participantes, a pós-graduação representou uma oportunidade concreta de transformação de suas condições de vida, possibilitando acesso a novos espaços profissionais, ampliação da renda e reconhecimento social. Nesse sentido, um dos colaboradores destaca a importância do apoio financeiro recebido durante a formação: "[...] no final do primeiro ano do mestrado, consegui bolsa pela classificação do mestrado [...] foi onde eu respirei ali no mestrado e consegui focar só nos estudos, sem me preocupar com a questão da permanência na faculdade." (Prof. Me. Luiz Fernando, 2023).

Da mesma forma, o Prof. Dr. Vagner ressalta que a bolsa de estudos representou uma condição essencial para o desenvolvimento da pesquisa: [...] ter a possibilidade de você se dedicar só à pesquisa é muito diferencial [...] o fomento à pesquisa é de extrema necessidade para construir condições de possibilidades para você fazer uma pesquisa (Prof. Dr. Vagner, 2022).

Os relatos demonstram que o percurso formativo contribuiu para fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento ao espaço universitário, especialmente entre aqueles oriundos de contextos socialmente vulneráveis.

As entrevistas também evidenciaram a importância das políticas de permanência estudantil na trajetória de alguns participantes. Em situações marcadas por dificuldades econômicas, o acesso à moradia estudantil, bolsas acadêmicas e programas institucionais foi decisivo para a continuidade dos estudos. Essas experiências reforçam a relevância das políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior como instrumentos de democratização da educação.

5.2 A Formação *Stricto Sensu* e a Consolidação das Trajetórias Profissionais

No eixo profissional, os resultados indicam que a pós-graduação exerceu papel fundamental na consolidação das carreiras dos egressos. Os participantes relataram que a formação recebida no programa ampliou suas possibilidades de atuação profissional, favorecendo o ingresso em universidades públicas e privadas, a progressão funcional e o acesso a cargos de gestão acadêmica e educacional.

As narrativas revelam que muitos egressos já atuavam na área educacional antes do ingresso no programa. Contudo, a formação em nível de mestrado e doutorado proporcionou novas oportunidades de atuação e qualificação profissional. Diversos participantes passaram a exercer funções relacionadas à docência no ensino superior, orientação acadêmica, coordenação de cursos,

liderança de grupos de pesquisa e participação em programas de pós-graduação.

Um elemento amplamente destacado pelos entrevistados foi a contribuição da pós-graduação para a formação como pesquisador. A participação em grupos de pesquisa, congressos científicos, publicações acadêmicas e atividades de extensão foi apontada como fundamental para o desenvolvimento de competências relacionadas à investigação científica e à produção do conhecimento.

Os relatos também demonstram que as experiências vivenciadas durante o mestrado e o doutorado contribuíram para fortalecer a prática docente. Os participantes afirmaram que a formação possibilitou maior embasamento teórico, ampliação da capacidade de análise crítica e desenvolvimento de metodologias mais consistentes para atuação profissional. Nesse sentido, a pesquisa passou a constituir elemento central da prática pedagógica e da atuação acadêmica.

Outro aspecto recorrente refere-se à participação em eventos científicos e à produção acadêmica. Os entrevistados destacaram que a realização de pesquisas, publicações e apresentações em congressos favoreceu o desenvolvimento profissional e ampliou as oportunidades de inserção em diferentes espaços institucionais. Além disso, a produção científica foi apontada como importante diferencial em processos seletivos e concursos públicos, contribuindo para o fortalecimento dos currículos profissionais.

Embora os impactos positivos tenham sido amplamente evidenciados, os participantes também relataram desafios significativos durante o percurso formativo. Profa. Dra. Juliana relata as dificuldades enfrentadas para conciliar as atividades acadêmicas com o exercício da docência na educação básica, em razão da ausência de apoio institucional por parte da rede de ensino em que atuava: [...] o meu problema foi no meu local de trabalho [...] descobri que as pessoas se incomodavam com quem buscava mais e, infelizmente, não sou a única que sofre isso (Profa. Dra. Juliana, 2022).

Apesar dessas dificuldades, os entrevistados avaliam que os benefícios proporcionados pela pós-graduação superam os desafios enfrentados. As narrativas evidenciam que a experiência acadêmica contribuiu decisivamente para a construção de trajetórias profissionais mais qualificadas e para a ampliação das oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

De modo geral, os resultados demonstram que o PPGE/FCT/Unesp desempenha papel relevante na formação de pesquisadores, professores e gestores educacionais. As experiências relatadas pelos egressos revelam que a pós-graduação constitui um espaço de produção de conhecimento, desenvolvimento profissional e transformação social, reafirmando a importância das universidades públicas na democratização do acesso à ciência e à educação de qualidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender o papel e a função da pós-graduação em Educação na trajetória pessoal e profissional dos egressos do PPGE/FCT/Unesp. A partir da análise dos dados obtidos por meio dos 102 questionários respondidos e das sete entrevistas narrativas realizadas com mestres e doutores formados pelo programa, foi possível identificar que os impactos da formação *stricto sensu* extrapolam a dimensão acadêmica, alcançando diferentes aspectos da vida dos sujeitos.

Os resultados evidenciaram que a pós-graduação desempenha papel fundamental na formação de pesquisadores, professores e gestores educacionais, contribuindo significativamente para a qualificação profissional e para a ampliação das possibilidades de inserção e progressão na carreira. Os egressos relataram que a experiência no mestrado e no doutorado favoreceu o desenvolvimento de competências relacionadas à pesquisa, à produção científica, à docência e à atuação em diferentes espaços institucionais, fortalecendo suas

trajetórias profissionais e ampliando suas oportunidades de atuação no campo educacional.

No âmbito pessoal, as narrativas demonstraram que a pós-graduação também se constitui como um importante espaço de transformação humana. O contato com diferentes referenciais teóricos, experiências acadêmicas e processos investigativos contribuiu para a ampliação da visão de mundo, o fortalecimento do pensamento crítico e a construção de novas perspectivas sobre a realidade social. Para muitos participantes, especialmente aqueles oriundos de famílias trabalhadoras e de escolas públicas, a formação em nível *stricto sensu* representou uma oportunidade de mobilidade social, acesso a novos espaços profissionais e valorização de suas trajetórias de vida.

Outro aspecto relevante identificado refere-se ao papel das universidades públicas e das políticas de acesso e permanência na construção dessas trajetórias. Os relatos evidenciaram que bolsas de estudo, programas de apoio estudantil e outras políticas institucionais foram fundamentais para possibilitar a permanência e a conclusão dos cursos por parte de diversos estudantes. Esses resultados reforçam a importância da manutenção e do fortalecimento das políticas públicas voltadas à democratização do acesso à educação superior e à pós-graduação.

Por outro lado, a pesquisa também revelou desafios que ainda marcam a experiência da formação *stricto sensu*. Entre eles destacam-se as dificuldades de conciliar trabalho, estudos e vida familiar, as limitações financeiras para participação em eventos científicos e, em alguns casos, a ausência de financiamento adequado para o desenvolvimento das pesquisas. Tais aspectos indicam a necessidade de ampliação das políticas de apoio aos estudantes de pós-graduação, de modo a garantir melhores condições para a realização de suas atividades acadêmicas.

De maneira geral, conclui-se que o PPGE/FCT/Unesp tem cumprido importante função social ao promover a formação de profissionais comprometidos com a produção do conhecimento, a educação pública e a transformação social. As narrativas dos

egressos demonstram que a pós-graduação não apenas qualifica profissionais, mas também contribui para a constituição de sujeitos mais críticos, reflexivos e preparados para atuar nos diferentes desafios da sociedade contemporânea.

Por fim, este estudo reforça a relevância das pesquisas com egressos como instrumento de avaliação e aprimoramento dos programas de pós-graduação. Escutar os sujeitos que vivenciaram o processo formativo, torna possível compreender de forma mais ampla os impactos produzidos pela formação acadêmica e identificar caminhos para o fortalecimento das políticas de pós-graduação no Brasil. Espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões sobre a função social da pós-graduação em Educação e para valorizar o papel das universidades públicas na produção do conhecimento e na promoção do desenvolvimento humano e social.

REFERÊNCIAS

BARRETO. F. C. S.; DOMINGUES, I. O PNPG 2011-2020: Os Desafios do País e o Sistema Nacional de Pós-Graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n.03, p. 17-53, 2012.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília: MEC/CAPES, 1975. Disponível em: http://www.capes.gov.br/capes. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL. **II Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília: MEC/CAPES, 1985. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ii-pnpg-pdf. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL. **III Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília: MEC/CAPES, 1986. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93668.htm. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010.** Brasília: MEC/CAPES, 2005. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/pnpg-2005-2010-pdf. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL. **Lei Estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976**. Cria a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1976.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **O poder simbólico.** Lisboa: DIFEL, 1989. p. 17-58.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 73-79.

CAPES. **Cursos Avaliados e Reconhecidos.** Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=38&areaConhecimento=70800006. Acesso em: 16 jun. 2026.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

COSTA, J. M. **Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP:** impactos atribuídos na trajetória pessoal e profissional dos egressos. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia,

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Presidente Prudente, 2023.

FÁVERO, O. Situação atual e tendências de reestruturação dos programas de pós-graduação em educação. **Coletânea de textos-base para o seminário promovido pela FED/PUC-SP.** Setembro, 1994.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília:** Plano, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.10, n. espec., p. 37-45, 2007.

LIMA, A. M.; RIBEIRO, A. A. **História da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp**: memórias e trajetórias. Presidente Prudente: FCT/Unesp, 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE). **Documentos de implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação (Volumes I a VIII).** Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 1999.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE). **Dados institucionais e estatísticos do Programa de Pós-**

Graduação em Educação da FCT/Unesp. Presidente Prudente: FCT/Unesp, 2022.

SAVIANI, D. A pós-graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-393, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, E.C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva interpretativa e política de sentido. **Revista do Centro em Educação UFSM,** Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

STALLIVIERI, L. **Internacionalização e intercâmbio:** dimensões e perspectivas. Curitiba: Appris, 2017.

CAPÍTULO 2

A INVISIBILIDADE VISÍVEL DA BRANQUITUDE: O RACISMO QUE NÃO OUSA DIZER SEU NOME

Divino José da Silva

"Quando ele se sentou à beira do lago,
Se inclinou sobre a água, para beber,
De repente, viu a sua própria imagem refletida na superfície das águas.
Perfeição! Absoluta perfeição!
Ele ficou a olhar com admiração, este rosto, estes lábios, este nariz,
Estes olhos, esta pele, este cabelo tão perfeitos, tão belos.
Nunca antes tinha Narciso visto uma criatura tão bela.
A beleza era tal, que ele pensou se tratar de um espírito da
água que habitava o lago.
Narciso apaixonou-se sem se aperceber, que era
simplesmente a sua própria imagem.
Ele apaixonou-se pela própria imagem refletida na água."
(Grada Kilomba)

INTRODUÇÃO

O mito de Narciso, relido por Grada Kilomba, fez parte da primeira exposição individual da autora, intitulada "Grada: desobediências poéticas", realizada na Pinacoteca de São Paulo, no prédio Pina Luz, entre julho e setembro de 2019. Essa exposição contou, entre outras atividades, com duas videoinstalações que consistiam na contação do mito de Narciso e do mito de Édipo, numa abordagem descolonizadora.

Grada Kilomba reinterpreta o mito de Narciso a partir da relação entre narcisismo e branquitude. Branquitude compreendida como uma mentalidade maquínica e de longa duração que se pretende "universal" e que teceu, desde a colonização até o presente, os nossos modos de pensar, sentir e

imaginar as relações raciais, tendo o homem europeu, branco, cisheteropatriarcal e cristão, como modelo absoluto de ser humano: "Perfeição! Absoluta perfeição! [...] Ele apaixonou-se pela própria imagem refletida na água" (Kilomba, 2019, s.p.). Os corpos que ao longo da história não corresponderam a esse imaginário foram e ainda são submetidos à violência da despossessão de seus corpos, de seus direitos, de seus territórios e de sua dignidade.

O mito de Narciso, narrado e atualizado pela performance de Grada Kilomba, dá-nos a dimensão do alcance dessa imagem para pensarmos o que Cida Bento, já na década de 1990, nomeou como o pacto narcísico da branquitude, para tratar justamente da persistência e dos efeitos históricos de um modo de pensar eurocêntrico estruturante de valores morais, estéticos, epistêmicos, sobre os quais se sustenta o racismo sistêmico em nosso país (Sodré, 2023). Há nesse racismo componentes conscientes e semiconscientes que alimentam subliminarmente as profundas raízes do que há muito agencia nossa subjetividade, conformando-a ao pacto da branquitude (Bento, 2014a), em plena vigência e operação entre nós.

Este capítulo tem como objetivo pensar a branquitude como um dispositivo de racialidade que define, historicamente no Brasil, modos de ser, de conhecer e de exercer poder, configurando processos de subjetivação que sustentam formas de discriminação racial. Esses processos estabelecem hierarquias que atribuem aos grupos racializados, particularmente às pessoas negras, um *déficit* ontológico, um ser menos. Trata-se de um capítulo teórico que retoma, de modo condensado, aspectos das discussões sobre branquitude, sistematizando e situando autoras/es e alguns de seus principais argumentos que circunscrevem esse debate.

1. A BRANQUITUDE QUE NÃO SE RACIALIZA

A branquitude não é um dado natural, mas uma construção histórica e social, com o poder de classificar quem são os não brancos, estabelecendo, assim, quem pode se beneficiar de privilégios simbólicos e materiais no Brasil, determinando, portanto, quais lugares sociais pessoas negras e indígenas podem ou não ocupar. Nesse sentido, ela funciona como um dispositivo de controle racial branco, como forma de perpetuação do poder, da manutenção e proteção das vantagens de pessoas brancas. A branquitude como representação social é, geralmente, invisível a si mesma, não se pensa e não se nomeia enquanto raça, mas classifica racialmente os outros grupos étnicos baseando-se na cor da pele e nos traços fenotípicos. (Bento, 2014a; 2014b; Cardoso, 2017; Müller, 2017; Diangelo, 2018; Schwarcz, 2024).

Por muito tempo em nosso país, nos foi contada uma "história única", da perspectiva dos valores e da cultura dominante branca e europeia, permanentemente reproduzida nos livros didáticos, na televisão, no cinema, na música, na religião e na literatura. Esses diferentes dispositivos culturais conformaram as nossas identidades de grupo, mantendo a branquitude como uma representação universalizante e neutra, que se pretende objetiva e isenta de qualquer inclinação ou interesse.

O início dos estudos sobre branquitude datam do final dos anos 1980 e intensificam-se na década de 1990 e seguintes. Todavia, é importante destacar que esses estudos são herdeiros da tradição do pensamento negro, com destaque para pensadores como W. E. Du Bois, Franz Fanon, Albert Memmi. É necessário ressaltar também pesquisadoras/es brancas/os e negras/os americanas/os que se ocuparam dessa temática: Ruth Frankenberg, Peggy McIntosh, Melissa Steyn, Theodore W. Allen, Cheryl Harris, Henry Giroux, bell hooks. Acrescente-se a esta lista as/os autoras/es brasileiras/os: Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Neuza Santos Souza, Cida Bento, Iray Carone, Sueli Carneiro, Edith Piza, Fúlvia

Rosemberg, Isildinha Baptista Nogueira, Lia Vainer Schucman, Lilia Schwarcz, Lourenço Cardoso e Deivison Faustino. A lista de pesquisadoras/es brasileiras/os é vasta, não se esgotando nos nomes aqui mencionados.

Os estudos sobre branquitude marcam uma importante virada no campo dos estudos raciais, pois, como veremos mais adiante, há uma inversão do foco da análise acadêmica, e, em certa medida, também do senso comum, que insiste em tratar o racismo como uma problemática relacionada exclusivamente à população negra. A partir dessa mudança de abordagem, as questões raciais passam a ser analisadas sob o prisma das vantagens e dos privilégios históricos que o mito da branquitude construiu como forma de reproduzir, *ad infinitum*, as desigualdades sociais.

Desdobra-se desses estudos, a tese de que o racismo é uma invenção dos brancos, e não dos negros. Isso redimensiona e amplia as perspectivas de análises sobre as questões raciais, colocando no centro da investigação o branco como raça que não se nomeia, mas que se sente plenamente à vontade para nomear e classificar os não brancos.

Tendo em vista o propósito desse capítulo, vamos nos ater, principalmente, aos estudos de Cida Bento (2014a; 2022) sobre a branquitude, mas estabelecendo um diálogo com pesquisadoras/es que têm se reportado às teses da autora, ampliando-as para pensar a branquitude como um conjunto histórico de representações simbólicas que os brancos construíram sobre si mesmos, sobre o qual se assenta uma das formas mais cruéis de dominação e de exercício de poder na sociedade brasileira.

Cida Bento foi uma das primeiras intelectuais brasileiras a nomear em seus estudos o pacto estabelecido entre brancos para a manutenção de privilégios, proteção de interesses e sustentação de relações sociais injustas contra a população negra, solidificadas sobre práticas racistas. A pensadora nomeou esse fenômeno de "os pactos narcísicos entre brancos" (Bento, 2014a, p. 25).

Os estudos de Bento (2014a; 2022) revelaram a outra face do racismo à brasileira, a qual atribuiu ao negro o desejo do branqueamento via a miscigenação ou negação de traços fenotípicos, demonstrando que essa questão remete a um problema que diz respeito aos brancos e não aos negros. Do mesmo modo, recoloca em discussão a ideia falaciosa do convívio harmonioso entre brancos e negros em nosso país, alimentada pelo discurso da democracia racial. Nesse registro, a mobilidade social de pessoas negras dependeria, simplesmente, do mérito e do esforço pessoal. A pensadora se opõe a essa tese reafirmando e comprovando que numa sociedade como a nossa, marcada pelo racismo sistêmico, defender uma organização social com base na meritocracia constitui uma estratégia para manutenção de privilégios de brancos. A reprodução desses modos de pensar fortaleceu o autoconceito e a autoestima de pessoas brancas, e reforçou de maneira ininterrupta o rebaixamento de não brancos à condição de inferioridade e subalternidade, legitimando a supremacia branca nas diferentes instâncias da vida social, econômica, política e nos modelos estéticos.

Os estudos sobre branquitude expõem a omissão ou distorção das pesquisas acadêmicas e das políticas de combate às desigualdades raciais, a respeito do lugar ocupado pelo branco na produção e reprodução destas mesmas desigualdades. "A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado." (Bento, 2014a, p. 26).

A existência dessa omissão ou distorção é comprovada pela autora em suas pesquisas e atuação junto a movimentos sindicais, empregadores, movimento feminista, instituições públicas, interessados nas políticas de inclusão no campo do trabalho. Nesses diferentes grupos, analisa a pensadora, as distorções e omissões se repetem, pois há "[...] um acordo no que diz respeito ao modo como explicam as desigualdades raciais: o foco da discussão é o negro e há um silêncio sobre o branco" (Bento,

2014a, p. 26). Nisto consiste o que ela denomina de "acordo tácito entre brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil." (Bento, 2014a, p. 26). Este acordo é sintoma do fenômeno da branquitude, que não estabelece relação entre desigualdades raciais entre negros e brancos e a autopercepção que os brancos têm de si mesmos.

Pensar a dificuldade de brancos em se reconhecerem como parte ativa, portanto, essencial no histórico processo de perpetuação das desigualdades raciais no Brasil, remete-nos ao passado que não passou (Bento, 2014a). Esse passado que não passou sobrevive em nosso presente, manifestando-se através de sintomas que, no caso em questão, escondem em si mesmos a complexa mentalidade da branquitude, que do ponto de vista dos afetos e sentimentos, percebe o negro como um "legado inerte do passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes." (Bento, 2014a, p. 27).

Ao voltar o foco da análise para a branquitude, as/os pesquisadoras/es enfatizam a importância do debate sobre raça, por muito tempo reduzido, quando não apagado, às discussões sobre classe social. Ao produzir este deslocamento, coloca-se no centro das análises a raça, como um fator importante na produção e demarcação das desigualdades sociais, em que os *déficits* recaem sobre a população negra, revelando que "a pobreza tem cor", por isso as análises baseadas nas questões de classe social são insuficientes, quando se trata de investigar as desigualdades sociais. (Bento, 2014a; Laborne, 2017; Faustino, 2017).

Essa mudança de foco produz outra inversão, pois coloca também no centro do debate a *psiquê* do branco e seu funcionamento. Afinal, como funciona a subjetividade branca no processo de racialização no Brasil? Por que os brancos se silenciam sobre a questão da desigualdade racial? Acrescente-se a estas perguntas uma outra: "O que é que faz com que pessoas que cultuam valores democráticos e igualitários aceitem a injustiça que incide sobre aqueles que não são seus pares ou não são como eles?"

(Bento, 2014a, p. 29). Estas questões põem no centro da análise "[...] a percepção de que era preciso analisar o papel da identidade racial branca enquanto elemento ativo nas relações em sociedades marcadas pelo colonialismo europeu." (Silva, 2017, p. 21). O foco dos estudos sobre a branquitude tem como tema e objeto o branco e não o negro. Inaugura-se assim outras perspectivas para análise do racismo, agora investigado do "[...] lugar ocupado pelo branco na história do Brasil" (Bento, 2014a, p. 27).

Comumente, as pessoas brancas reagem de forma defensiva e, às vezes, agressiva ante a simples possibilidade de serem, de alguma maneira, implicadas no racismo (Bento, 2014b; Diangelo, 2018). Muitas se sentem afrontadas ao perceberem que seus privilégios materiais e simbólicos, sustentados sobre a identidade racial branca, são postos às claras. É o que alguns denominam, metaforicamente, como o fenômeno da "porta de vidro", para caracterizar "[...] o despertar de um indivíduo branco sobre sua própria racialidade" (Miranda, 2017, p. 61), comparando esse despertar com o choque contra uma porta de vidro antes invisível.

As respostas às questões acima formuladas exigem lidar com aspectos da memória e do inconsciente coletivos. O que certamente implica num árduo trabalho de elaboração e de enfrentamento da denegação e dos apagamentos da história da escravização de negros no Brasil. Isso envolve um processo que passa pela elucidação, explicitação e explicação acerca do que aconteceu, portanto, passa pelos processos formativos amplos, os quais podem favorecer a criação de um clima cultural que não reforce a barbárie, o genocídio e o ódio contra negros e negras. No entanto, é importante lembrar que, nesse caso, seria inútil apelar para boa-vontade e consciência de brancos quando se trata do racismo. É necessário mesmo confrontar e afrontar as representações da branquitude, fazendo com que ela nomeie seu racismo e seu preconceito. Mesmo que isso se dê à custa de muito investimento em processos formativos e de muita terapia, como recomenda, ironicamente, Tatiana Nascimento:

> Terapia me parece um lugar pra aprender a lidar com a culpa. Ou ao menos tentar. Sim, tem também o bar, diversos ambientes religiosos, conversas íntimas com nossas BFF, mas tenho apostado na abordagem terapêutica como sítio propício pra se falar exaustivamente sobre ela, até mesmo pra municiar as memórias que suscitam; ou apenas ficar remoendo mesmo a coisa toda pelo tempo que for preciso antes de deixá-la ir (se é que é possível, no caso da branquitude). Sipá, no caso da culpa branca, levá-la ao ambiente terapêutico pode ser a maneira decolonial/ transformativa pra pessoas brancas lidarem com a culpa. (2020, p. 04).

A recomendação de Tatiana Nascimento desafia o branco a deitar-se no divã e a lidar com seus monstros e suas culpas. Talvez a autora queira nos lembrar que as lágrimas de uma pessoa branca numa situação de debate, manifestação ou relato de racismo, não ajudam em nada a combatê-lo, pelo contrário só faz tirar o foco do assunto. Nessas circunstâncias, enquanto a pessoa branca recebe atenção, é como se o racismo dissesse respeito ao sofrimento e angústias de brancas/os que se colocam, consciente ou inconscientemente, na posição de vitimizadas.

De todo modo, é importante que pessoas brancas se sintam racialmente desconfortáveis e reflitam sobre seus privilégios e sentimentos, tais como raiva, autodefesa e autopiedade, e se interroguem sobre seus afetos e emoções e o modo como eles podem afetar ou invisibilizar pessoas negras. Não se trata de negar as lágrimas, como bem esclarece bell hooks (2020), mas de discernir se elas ajudam a alimentar o debate ou se são usadas para manipular as emoções.

2. NARCISISMO, INIMIZADE E FALSA PROJEÇÃO

Lutar contra e denunciar os privilégios brancos, em defesa de justiça e igualdade racial e social, significa pôr em xeque os interesses de uma elite branca detentora do poder e formadora de opinião. Manter o silêncio sobre a situação de desigualdade vivida por negras e negros em nosso país é uma situação estratégica que

mantém os brancos identificados ao seu grupo de pertença. Daí decorre a dificuldade de ruptura, se somos brancos, com nossa "bolha narcísica". Nós brancos somos capazes de falar contra as injustiças sociais quando elas afetam o nosso grupo, mas geralmente nos silenciamos sobre as violências sofridas por negras e negros nas relações cotidianas. Bento nomeou essa reação em defesa daqueles que pertencem ao nosso grupo, de "indignação narcísica", como o sentimento de indignação que só se expressa quando "a violação afeta o grupo de pertença." (2014a, p. 29).

Decorre desse sentimento de pertencimento, assinala Bento (2014a), a exclusão moral, que coloca os indivíduos excluídos fora das regras e valores morais vigentes. Isso feito, as portas se abrem para o descompromisso moral e político com o sofrimento do Outro e para que se pratique contra ele todos os tipos de crueldades, posto não ser ele um dos nossos. Sobre essa porta que se abre à crueldade, assim escreve Costa (1994, p. 123): "Basta desumanizar o próximo. Basta acreditar que ele não é um sujeito moral como 'nós' para que a crueldade cometida não seja percebida em seu horror." A exclusão moral sustenta-se no "[...] distanciamento psicológico em relação aos excluídos." (Bento, 2014a, p. 29). O passo seguinte a esse "distanciamento psicológico" é a desvalorização do Outro como ser humano e como pessoa, cujos desdobramentos assumem formas severas de violência, situadas num arco que vai da discriminação ao genocídio. Desse modo, "[...] os que estão fora do nosso universo moral são julgados com mais dureza e suas falhas justificam o utilitarismo, a exploração, o descaso, a desumanidade com que são tratados" (Bento, 2014a, p. 30).

Achille Mbembe (2018) lançou novas luzes sobre esse fenômeno ao analisá-lo como uma política de morte (necropolítica), que se instalou no ocidente desde os primórdios da modernidade, passando a justificar nos estados modernos quem deve viver e quem deve morrer. A necropolítica é sustentada pelo estado de exceção que inaugurou o terror, no qual

se insere os processos de escravização modernos presentes no sistema de *plantation*. O estado moderno se estrutura sobre o racismo que tem como papel distribuir e regular a morte, legitimando as funções assassinas do Estado.

Esse controle, comenta o filósofo camaronês, se inscreve e opera distribuindo a espécie humana em grupos e subdividindo a população em subgrupos, estabelecendo uma divisão biológica. É assim que se constrói a desumanidade de povos estrangeiros no contexto de perpetuação do sistema colonial, do qual somos herdeiros. Ao se referir à modernidade e ao modo como nela se faz presente o imaginário do Outro como inimigo perigoso, afirma Mbembe (2018, p. 19-20):

> A percepção da existência do Outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria meu potencial de vida e segurança, é este, penso eu, um dos muitos imaginários de soberania, característico tanto da primeira quanto da última modernidade.

É nesse ponto, segundo Mbembe (2018), que a violência praticada contra as classes trabalhadoras e os imigrantes no capitalismo contemporâneo, se vale da imagem do Outro como "selvagem" e perigoso, como uma espécie de prolongamento e legitimação de práticas coloniais, antes dirigidas aos não brancos, mas que hoje são aplicadas a outros grupos sociais e a outras nacionalidades. Sem poder nos estendermos mais sobre a necropolítica e os vínculos existentes entre capitalismo e o racismo contemporâneos, ressaltamos que para o autor o racismo se sustenta na prática do terror como ato permanente de violência e de destruição direcionada àqueles inventados e eleitos como ameaçadores. Assim, a necropolítica se estrutura sobre uma política da inimizade, a qual se vale da figura do Outro como inimigo ameaçador, que deve ser submetido a formas rigorosas de controle e vigilância pelas instituições representantes do poder central, mantendo-o sob o jugo de um estado de guerra

ininterrupto. Aqui reside a face obscura da modernidade europeia, que buscou justificar, em nome do progresso e do processo civilizatório, todas as atrocidades cometidas contra os colonizados. (Mignolo, 2017, p. 02).

Pintar, imaginariamente, o Outro, nesse caso o negro, como o estrangeiro, o perigoso e o ameaçador, foi a estratégia adotada pelo colonizador europeu, a qual se perpetua até nossos dias. A primeira atitude foi estabelecer o grupo branco como modelo de referência da condição humana universal, como objeto de valorização, configurando assim o culto narcísico à branquitude, como "expressão do amor a si mesmo" e preservação de si mesmo. O que escapa a esse domínio de "normalidade" é tratado como estranho, perturbador e aversivo (Bento, 2014a; Mbembe, 2018).

A questão aqui ganha duas dimensões. A primeira relaciona-se ao narcisismo como disposição avessa à diferença. A segunda vincula-se ao elemento projetivo construído pelo branco que, nesse caso, tem a ver com os monstros criados pela psiquê branca (Bento, 2014a). Ambas as dimensões funcionam articuladamente para justificar e legitimar a superioridade branca e as desigualdades por ela geradas. Estas duas dimensões se alimentam, como analisa Bento (2014a), do medo que gera a paranoia: "Medo do diferente e, em alguma medida, o medo do semelhante a si próprio nas profundezas do inconsciente." (p. 31-32). É por esse viés que se explica o ódio narcísico em relação ao diferente. A paranoia resulta de uma defesa primitiva que deseja expulsar tudo aquilo que representa ameaça à autopreservação do eu. A maneira de se livrar dos impulsos que não se reconhece como próprios e familiares ao indivíduo é projetando-os em um Outro, transformando-o numa espécie de "bode expiatório".

Põe-se em ação, nesse caso, a máquina de fazer inimigos e contra eles é dirigido o ódio. O problema está sempre no Outro. Bento (2014a) faz uma leitura desse fenômeno numa chave psicanalítica, a partir dos conceitos de projeção e de falsa projeção. Nesse registro interpretativo, as pressões sociais e da cultura fazem com que os sujeitos projetem no mundo exterior os seus

impulsos agressivos, os quais constituem para eles mesmos uma ameaça. Ao agirem assim, se livram desses impulsos, atribuindo-lhes uma causa exterior. Esse é, afirma Bento (2014a, p. 38): "[...] um tipo de paranoia que caracteriza frequentemente quem está no poder e tem medo de perder seus privilégios. Assim, projeta seu medo e se transforma em caçador de cabeças." A projeção desses impulsos agressivos explica, por exemplo, as representações visuais sobre o negro nas artes plásticas, na literatura, no cinema e na televisão, bem como as representações morais, as quais estigmatizam os corpos negros na cultura brasileira, marcada por processos que animalizam esses sujeitos.

As representações sobre a sexualidade dos corpos negros, pelo imaginário da branquitude, nos dão a medida do que o medo provoca. Uma das fontes deste medo, explica Bento (2014a), pode ser encontrada na moral cristã que sempre condenou a sexualidade e a projetou sobre os negros e as mulheres, permitindo assim que esses corpos fossem vistos, historicamente, como ameaça à ordem moral e que, portanto, poderiam ser violentados e eliminados, como se encarnassem o mal absoluto. Como nos lembra Bento (2014a, p. 39), ao se referir aos corpos negros: "[...] quem diz estupro diz negro." A partir desse enunciado podemos identificar uma série de projeções associadas aos homens negros e, sob outra perspectiva, também sobre as mulheres negras, especialmente quando a sexualidade está em questão.

O corpo negro é representando como o Outro da sexualidade, figurando como uma ameaça imaginária ao corpo branco. Ao tratar dessa ameaça, reportando-se a Fanon, Faustino (2017) ressalta que o sujeito branco projeta no negro atributos ligados ao corpo, à sexualidade e à animalidade. Nesta projeção, o branco fixa o negro na animalidade enfatizando nele o biológico, a potência sexual e o tamanho do órgão sexual, deslocando para o negro aquilo que o branco rejeita em si mesmo. Desse modo, o negro é representado, simbolicamente, como objeto das fantasias e desejos do imaginário branco.

O branco ao fetichizar o negro se viu destituído de sua potência sexual e ameaçado por aquilo que lhe falta: "[...] na medida em que detém aquilo que 'me' falta 'um preto me viola'." (Fanon *apud* Faustino, 2017, p. 131). Assim, a sexualização e fetichização do corpo negro desestruturou "[...] o esquema corporal branco" (Fanon *apud* Faustino, 2017, p. 132). Esse é o alto preço que a branquitude tem que pagar, do ponto de vista de sua economia simbólica e libidinal, para manter seu projeto de poder e de supremacia: "O problema, para o branco, é que se o corpo é atributo do negro, esse é um atributo que lhe falta ou pelo menos lhe é incompleto e frágil." (Faustino, 2017, p. 134).

Podemos depreender da leitura de Bento (2014a) e Faustino (2017) que o amor narcísico que a branquitude devota a si mesma está relacionado ao idêntico e ao semelhante a si mesma. Narciso ama a sua imagem. A referência para as escolhas narcísicas é o próprio ego e o desejo imperativo de corresponder à sua imagem fantasiosa refletida nas águas do espelho da própria branquitude: "Perfeição! Absoluta perfeição!", exclama Narciso. O que não reflete, ou não se encaixa, nesse modelo narcísico é tratado como a imperfeição, como o que deve ser negado, apagado, esquecido ou relegado ao subterrâneo do imaginário, como ameaçador. É nesse lugar que se situa a escolha do Outro como inimigo a ser eliminado, pelo medo, pela insegurança e pelo ressentimento que ele nos provoca, na medida em que esse corpo detém o que nos falta.

Num contexto cultural e social repressivo e administrado pela lógica da competitividade e pela ideia de sucesso compulsório, fabricar inimigos é o que alimenta a máquina do ódio e do desejo de vingança e de poder. O alvo, como sabemos, são os corpos que não se deixam capturar, como é o caso dos corpos negros, pelo modelo da branquitude. Romper com os mecanismos que estruturam o funcionamento da branquitude demanda colocá-los em evidência, num movimento de autorreflexão crítica que ponha em questão as práticas e discursos

que os sustentam. Talvez resida aí alguma possibilidade de abertura à experiência com esse Outro ameaçador.

3. A INVISIBILIDADE VISÍVEL DA BRANQUITUDE

O silêncio da branquitude é sintoma do que se deseja esconder. E o que se pretende esconder está na pausa da fala, está na interrupção, está na nossa "gagueira" e na dificuldade de prosseguir dizendo, está no interdito e também no que é dito (Corossacz, 2017). Nisto consiste a perversidade do sistema da branquitude. Sobre ela, Dyson (2018, p. 14) escreve assim: "A branquitude encarna a advertência de Charles Baudelaire: 'O truque mais esperto do diabo é convencer-nos de que ele não existe'." É evidente que a branquitude não existe como característica biológica ou psicológica inscritas em nossos genes, mas ela resulta de uma construção histórica que funciona na realidade, definindo e estabelecendo privilégios e direitos brancos. Além disso, ela sempre se revestiu da ideia de humanidade universal, como estratégia para não ser nomeada e racializada, ocultando-se, assim, numa "invisibilidade visível." (Dyson, 2018, p. 14).

É desta invisibilidade visível que nos ocuparemos nesta parte do texto. O primeiro exercício nessa tarefa consiste em entender a branquitude como um constructo ideológico, legado do processo colonial que tem agenciado a configuração histórica de nossa subjetividade, definindo os lugares que brancos e não brancos deveriam ocupar na hierarquia social, estabelecendo a branquitude como critério de superioridade legitimadora de privilégios. Esta hierarquização tem suas raízes na relação entre colonizador e colonizado, sustentada sobre uma lógica global de desumanização que se mantém mesmo depois da inexistência formal do sistema colonial (Silva, 2017; Maldonado-Torres, 2020; Mbembe, 2018). Desde a colônia até o presente, "[...] a racialidade do branco é vivida como um círculo concêntrico: a branquitude se expande, se espalha, se ramifica e direciona o olhar do branco"

(Bento, 2014a, p. 42), como força constituinte de sua própria invisibilidade.

Passamos a sumariar os pontos principais da autopercepção de brancos e da mentalidade da branquitude, a partir dos resultados dos estudos de Cida Bento (2014a), Silva (2017) e Corossacz (2017). Como são pontos mais ou menos comuns entre as pesquisadoras, tentaremos resumi-los sem nos referirmos especificamente a cada uma delas: a) o fenômeno da branquitude é consciente apenas para os negros; b) há, entre brancos, um silêncio sobre raça e a mesma é vista como diferença e critério que hierarquiza as relações sociais; c) predomina nas diferentes classes sociais a ideologia da supremacia branca; d) a integração entre negros e brancos é percebida como parcial, apesar da experiência de convívio; e) a discriminação não é percebida pelos brancos e manifestam desconforto se têm que abordar assuntos raciais; f) dificuldade de estabelecer uma relação de experiência com pessoas negras; g) se o negro aparece nas relações cotidianas como igual, ele é acusado de exibicionismo; h) a branquitude é um lugar de vantagens que define modos de agir e identidades culturais; i) a branquitude é uma categoria relacional e não tem significado intrínseco, mas significados construídos historicamente; j) a branquitude tem efeitos materiais e discursivos sobre as relações raciais; l) a branquitude demarca superioridade estética; m) as pessoas brancas são capazes de reconhecer as desigualdades raciais, mas geralmente se recusam a associá-las à discriminação; n) a branquitude é um símbolo de dominação e de lugar de poder atuante nos espaços institucionais; o) a branquitude tem raízes no colonialismo e é parte constitutiva da matriz colonial de poder; p) a branquitude tende a definir seus privilégios pelo pertencimento de classe e não pela questão da raça.

As características da branquitude e os aspectos da autopercepção que os brancos têm de si mesmos, acima sumariadas, são confirmadas na pesquisa realizada por Valéria Ribeiro Corossacz (2017), com 21 homens brancos de classe média alta do Rio de Janeiro, indicando a maneira como classe social e

branquitude se comunicam. Segundo a pesquisadora, "a dimensão de classe é central para definir a branquitude e a masculinidade na sociedade brasileira" (Corossacz, 2017, p. 197), por essa razão a autora opta por interrogar indivíduos pertencentes a essa camada social, na qual estão localizados dois elementos que estruturam a dimensão de privilégios: branquitude e masculinidade, embora o foco da pesquisa seja a branquitude. Seguindo os rastros dos estudos sobre branquitude no Brasil, Corossacz (2017) incorpora em seus estudos os resultados de pesquisas acima sumariados.

É importante destacar alguns dados apresentados por Corossacz sobre o mundo dos homens entrevistados. Já ressaltamos que se trata de homens brancos de classe média alta, parte deles oriunda de famílias economicamente bem estabelecidas e de pais com ensino superior. A outra parte também é bem-sucedida, embora oriunda de famílias menos sólidas economicamente, mas todos cursaram o ensino superior. Corossacz (2017) traça o perfil dos entrevistados indicando que os mesmos se identificam como brancos nascidos em famílias que consideram brancas ou misturadas, de origem estrangeira ou indígena. São homens que afirmam não ter tido relacionamentos estáveis com mulheres negras ou homens negros. Aqueles que têm filhos os identificam como brancos. Curiosamente, os mesmos que afirmam ter origem familiar "misturada", identificam a família que o criou como branca. A pesquisadora verifica que, para os entrevistados, o conceito de família miscigenada não inclui a presença de indivíduos descendentes de africanos. Ressalta que a maioria dos participantes da pesquisa só se relacionou com amigos brancos na infância. Estes sujeitos afirmam, ainda, que na adolescência e na juventude frequentaram ambientes em que pessoas negras ocupavam funções no mundo dos serviços. Todos estudaram em escolas e universidades particulares e não se recordam de ter tido colegas negros. A pesquisadora conclui que os dados da pesquisa indicam que os

homens brancos entrevistados não tiveram ao longo de suas vidas experiências de igualdade social com pessoas negras.

Os resultados da pesquisa de Corossacz (2017) são importantes, pois nos situam no contexto de uma "paisagem física" na qual estão inseridas e estabelecidas as relações de classe e raciais, revelando-nos e, portanto, confirmado empiricamente, a realidade de um ambiente social em que brancos e negros não se encontram. E se, eventualmente, se encontram, os lugares estão bem demarcados, em que brancos estão em situação de privilegiados e os negros em posições subordinadas.

Outros aspectos da pesquisa de Corossacz que merecem destaque, por revelarem funcionamento da psiquê dos brancos, tem a ver com a reação dos entrevistados quando o assunto em questão é a raça, o racismo e a branquitude. A pesquisadora ressalta os desafios por ela enfrentados ao entrevistar os participantes da pesquisa. Ela deixa explícita sua dificuldade em "controlar a entrevista", posto que os entrevistados se escondiam por trás da "presença de um 'nós' nunca explicitado nem caracterizado, porém sentido" (Corossacz, 2017, p. 206). Essa situação deixou evidente a dificuldade dos mesmos em lidar com o tema da branquitude, levando-os a colocar barreiras à comunicação: "As respostas às perguntas sobre a branquitude estão no registro do silêncio, da necessidade de tomar tempo para pensar, e, de todo modo, são marcados por um sentimento de estranheza em relação ao objeto de reflexão proposto por mim." (Corossacz, 2017, p. 206).

A pesquisadora assinala que havia por parte dos entrevistados a quase recusa em reconhecer a legitimidade de se abordar a branquitude como objeto de pesquisa. Sobre essa recusa, destaca Corossacz (2017, p. 207):

> Algumas delas chegaram a sugerir que eu indagasse as populações das favelas e a deslocar a conversa para a condição dos negros [...]. Todavia, a posição de quem aparentemente não apresenta problema para a sociedade em seu conjunto – os grupos

> dominantes – é densa de significados e questões que devem ser indagados para que possamos compreender justamente os sistemas de opressão e subordinação.

Corossacz teve que enfrentar, o tempo todo, as esquivas, as recusas, o incômodo que as perguntas produziam nos entrevistados, pelo fato de nunca terem sido interrogados sobre o que significa ser branco numa sociedade racista como a nossa. Diante dessa pergunta quase todos manifestaram ser difícil respondê-la: "O silêncio e as risadas são as reações mais comuns." (Corossacz, 2017, p. 209). Um entrevistado deu a seguinte resposta à pergunta: "branco é o branco, aquele que tem a pele clara." (p. 209). Outros apelaram para a classe social, estabelecendo uma relação entre branquitude e classe social, se negando a pensá-la como uma questão racial que tem relação profunda com os modos de pensar agenciados pelo sistema da branquitude.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo deste capítulo a nossa preocupação foi destacar alguns pontos da crítica à branquitude, entendida como um sistema de representações de longa duração, o qual sustenta privilégios simbólicos e materiais que perpetuam formas de poder e de dominação social. Investigar o fenômeno da branquitude é fundamental para entendermos, sobretudo se somos brancos, o modo como estamos implicados na manutenção e reprodução da discriminação de pessoas negras, e o quanto somos beneficiários destas práticas.

Os estudos sobre branquitude evidenciam que o racismo e a discriminação racial não são problemas que dizem respeito, somente, às pessoas negras, mas dizem respeito, sim, aos processos de autorrepresentação e de autorreferência que os brancos criaram de si mesmos, os quais remontam à colonização e que estabelecem critérios para marcar a diferença entre quem são os humanos plenos e aqueles considerados nem tão humanos

assim. Desse modo, nós brancos somos parte fundamental desta equação, à medida em que adotamos estratégias que escamoteiam, nesse jogo de interesses, nossos privilégios simbólicos e materiais.

Pensar sobre o que significa pertencer, simbolicamente, ao universo da branquitude é condição para entendermos o funcionamento da psiquê de nós brancos, quando o assunto é o racismo. Basta pensarmos o quanto é, muitas vezes, delicado abordar, em espaços públicos e em sala de aula, o tema da branquitude. As reações de pessoas brancas são as mais diversas, as quais vão desde se sentirem acusadas de racismo, adotando uma postura reativa e defensiva, até aquelas reações de choro e culpa.

Colocar no centro do debate a branquitude, aqui entendida sempre como um sistema de representação e de manutenção de privilégios, e confrontá-la é, sem dúvida, uma das maneiras mais eficientes de quebrarmos o espelho da branquitude e de colocarmos, quem sabe, nós brancos no divã.

Divã, nesse caso, vai muito além da frequência ao analista, pois demanda: aprender a superar o/a racista que, consciente ou inconscientemente, habita em nós, ainda que nem todo branco/a seja racista; problematizarmos nosso lugar social de privilégio como brancos; escutarmos, principalmente se somos professoras/es, o que nossas/os estudantes negras/os estão nos dizendo, o que demanda uma ética do cuidado como capacidade de lidarmos com as emoções nossas e das/dos estudantes; lermos pensadoras/es negras/os e incluí-las/os na bibliografia de nossas disciplinas; entendermos que estamos implicados nas práticas racistas e que, muitas vezes, às reproduzimos; reconhecermos que, como brancos, podemos ser aliados importantes na luta antirracista.

Tudo isso não significa, como nos ensina bell hooks (2021), se somos brancos aliados e engajados na luta antirracista, que não cometeremos, inconscientemente, erros; que não aceitaremos o privilégio de raça ou que não agiremos de acordo com práticas racistas cotidianas. No entanto, quando isso acontecer, talvez,

estejamos, como aliados, mais preparados para reconhecer nossos erros e corrigi-los.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo.** Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

COROSSACZ, Valéria Ribeiro. Nomear a branquitude. Uma pesquisa entre homens brancos no Rio de Janeiro. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (Orgs.). **Branquitude**. Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba, PR: Appris, 2017.

COSTA, Jurandir Freire. **A Ética e O Espelho da Cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DIANGELO, Robin. **Não basta não ser racista:** sejamos antirracistas. São Paulo, Faro Editorial, 2018.

DYSON, Michael Eric. Prefácio: Keyser Söze, Beyoncé, e o Programa de Proteção a Testemunhas**.** In: DIANGELO, Robin. **Não basta não ser racista**: sejamos antirracistas. São Paulo, Faro Editorial, 2018.

KILOMBA, Grada. **Desobediências poéticas**. Exposição no Museu da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de

São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: https://pinacoteca.org.br/programacao/exposicoes/grada-kilomba-desobediencias-poeticas/.

FAUSTINO, Deivison Mendes. Frantz Fanon, a branquitude e a racialização: aportes introdutórios a uma agenda de pesquisa. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (Orgs.). **Branquitude**. Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba, PR: Appris, 2017.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell**. Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (Orgs.). **Branquitude**. Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba, PR: Appris, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 32, nº 94. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Branquitude invisível, pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia.

In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (Orgs.). **Branquitude**. Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba, PR: Appris, 2017.

MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (Orgs.). **Branquitude. Estudos sobre a identidade branca no Brasil.** Curitiba, PR: Appris, 2017.

NASCIMENTO, Tatiana**. Leve sua culpa pra terapia**. São Paulo, n-1 edições, 2020. (Série Pandemia).

SCHWARCZ, Lilia**. Imagens da branquitude**: A presença da ausência. São Paulo: Companhia das letras, 2024.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (Orgs.). **Branquitude.** Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba, PR: Appris, 2017.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor:** uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

CAPÍTULO 3

ENEGRECER A UNIVERSIDADE: COTAS RACIAIS A PARTIR DE NARRATIVAS DE ESTUDANTES NEGRAS

Vanda Moreira Machado Lima

1.INTRODUÇÃO

A desigualdade racial constitui um dos pilares estruturantes da formação social brasileira, manifestando-se historicamente nas instituições, nas relações sociais e no acesso desigual a direitos e oportunidades. Nesse contexto, a sub-representação da população negra no ensino superior público não pode ser compreendida como um fenômeno fortuito, mas como expressão de processos históricos marcados pelo racismo estrutural, pela exclusão social e pela negação sistemática do acesso à educação de qualidade.

Este capítulo resulta de uma pesquisa trienal desenvolvida no período de 2023 a 2025, vinculada à linha de pesquisa "Educação, Diferença, Relações de Gênero e Étnico-Raciais" do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/Unesp), campus de Presidente Prudente (SP). O estudo integra as atividades do Grupo de Estudos e Pesquisa em Equidade, Relações Étnico-Raciais e Gênero (GEPEREGE) e do Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão (NUPE).

Diante desse cenário, o presente capítulo tem como objetivo problematizar os alcances e os limites das políticas de cotas raciais no ensino superior público brasileiro, tomando como referência as narrativas de estudantes negras de graduação. Busca-se compreender em que medida as cotas, como uma política de ação afirmativa, têm contribuído para a democratização do acesso à

universidade e quais desafios ainda persistem para a permanência e o pleno reconhecimento desses estudantes no espaço acadêmico.

O capítulo inicia-se com a apresentação do percurso metodológico, destacando a entrevista oral temática como dispositivo de produção e análise de dados, realizada com seis estudantes negras da graduação. Em seguida, apresenta-se o perfil das participantes e suas trajetórias de acesso ao ensino superior. Na sequência, discute-se a relação entre racismo estrutural, universidade e políticas de cotas, evidenciando tanto a exclusão histórica da população negra do ensino superior quanto os avanços promovidos pelas ações afirmativas na democratização do acesso. Posteriormente, são analisados os limites das políticas de cotas identificados pelas entrevistadas, entre os quais se destacam: (i) a insuficiente divulgação das políticas de acesso; (ii) a fragilidade do debate sobre as relações étnico-raciais nos currículos universitários; (iii) a baixa representatividade de estudantes e docentes negros, associada ao sentimento de não pertencimento; e (iv) as dificuldades de permanência acadêmica enfrentadas pelos estudantes cotistas. O tópico seguinte aborda a formação racial crítica e os espaços de resistência na universidade, com destaque para o papel do NUPE na construção de processos formativos e de fortalecimento identitário. Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando as principais análises e contribuições do estudo.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: ENTREVISTA ORAL TEMÁTICA COMO DISPOSITIVO ANALÍTICO

A pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2009), esse tipo de investigação dedica-se ao universo dos sentidos, valores, crenças e relações humanas, possibilitando compreender a complexidade dos processos sociais. No campo educacional, a abordagem qualitativa mostra-se particularmente relevante quando o objetivo consiste em apreender os elementos que estruturam as relações sociais e os mecanismos que produzem

desigualdades. Conforme destacam Brito, Oliveira e Silva (2021, p. 4), "a opção pela abordagem qualitativa é perfeitamente cabível quando a pesquisa a ser desenvolvida, requerer visão ampla do objeto que será estudado, e suas inter-relações no que diz respeito aos aspectos sociais, políticos e culturais".

Como estratégia metodológica, adotou-se a História Oral, entendida não apenas como técnica de produção de dados, mas como dispositivo epistemológico que possibilita acessar experiências historicamente silenciadas. Ao privilegiar a voz dos sujeitos e suas experiências vividas, a História Oral possibilita o acesso às memórias, aos significados e aos processos sociais frequentemente invisibilizados pelos registros oficiais. Nesse sentido, constitui importante instrumento para a compreensão das vivências relacionadas ao racismo e às estratégias de resistência e conscientização frente às opressões de classe e raça (Oliveira; Borges, 2023).

A História Oral exige uma escuta ética e sensível, considerando que os relatos são atravessados por memórias, afetos e interpretações das próprias trajetórias. Como observa Bosi (2003, p. 49), "o depoimento oral ou escrito necessita esforço de sistematização e claras coordenadas interpretativas". Conforme destaca Rovai (2013, p.142), mais do que "dar voz aos sujeitos, essa metodologia "oferecer-lhe ouvidos e olhos atentos, uma vez que nem tudo pode ser descrito ou nomeado explicitamente" e busca construir condições para que suas experiências sejam reconhecidas e compreendidas em sua densidade histórica e social.

Entre os diferentes gêneros da História Oral, como história de vida, temática, testemunhal e tradição oral (Meihy; Ribeiro, 2011), optou-se pela modalidade de entrevista oral temática, por possibilitar a exploração aprofundada de questões específicas relacionadas às experiências acadêmicas e raciais das participantes.

Foram realizadas seis entrevistas com estudantes negras matriculadas em cursos de graduação da FCT/Unesp, abrangendo diferentes áreas do conhecimento: Pedagogia, Educação Física,

Matemática, Geografia e Engenharia, nos níveis de licenciatura e bacharelado. O roteiro foi organizado em cinco eixos: trajetória pessoal; processo de ingresso na FCT/Unesp; experiências acadêmicas e percepções sobre a temática racial; processos de letramento racial; e percepções acerca das políticas de cotas raciais no ensino superior.

As entrevistas ocorreram por meio da plataforma *Google Meet*, com gravação autorizada pelas participantes. Os depoimentos foram transcritos com auxílio do *software Transkriptor* e, posteriormente validados pelas entrevistadas, assegurando a fidedignidade dos registros e os princípios éticos da pesquisa.

As participantes autorizaram a utilização de seus nomes nos registros e publicações do estudo. Para fins analíticos, foram consideradas as narrativas de Denise, Evelyn, Letícia, Amanda, Valquíria e Natália, cujas trajetórias possibilitam compreender os significados atribuídos às políticas de cotas, os desafios da permanência universitária e os processos de construção da consciência racial.

A adoção da História Oral permitiu produzir um conhecimento situado e atento às experiências concretas das participantes, possibilitando analisar como percebem os impactos das ações afirmativas e os avanços e desafios ainda presentes na efetivação da justiça racial no ensino superior público.

3. PERFIL DAS PARTICIPANTES E TRAJETÓRIAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

As seis estudantes participantes apresentam trajetórias marcadas por diferentes experiências sociais, educacionais e raciais, que evidenciam os efeitos das desigualdades estruturais sobre o acesso ao ensino superior público. Matriculadas em distintos cursos da FCT/Unesp, suas narrativas revelam percursos atravessados por dificuldades econômicas, interrupções escolares, racismo e desigualdades no acesso aos recursos educacionais.

Denise e Valquíria ingressaram na universidade em idade mais avançada. Seus relatos evidenciam que a universidade pública era percebida como um espaço distante de suas possibilidades, revelando os efeitos materiais e simbólicos do racismo estrutural, que atua delimitando quem é socialmente reconhecido como pertencente a determinados espaços de prestígio.

> *Meu nome é Denise [...] Eu tenho 38 anos. [...] nunca passou pela minha cabeça que eu poderia realmente entrar na Unesp [...] Passei em oitavo lugar [...] e em primeiro lugar pelas cotas. (Denise, 2024)*

> *Sou uma mulher de 42 anos. [...] Sempre adiei os estudos por conta de questões familiares[...]Sou a filha mais nova de oito irmãos. De mãe e pai falecidos. Sou a única filha que veio para a universidade[...]venho saber que eu posso sim adentrar em uma universidade de qualidade [...] Quando eu consegui passar, foi fenomenal. (Valquíria, 2024)*

A trajetória de Evelyn destaca as condições de vulnerabilidade social vivenciadas por sua família e a sobrecarga enfrentada por sua mãe, evidenciando como as desigualdades raciais e de classe se articulam na produção de condições desiguais de vida, impactando diretamente as oportunidades educacionais disponíveis.

> *[...] meu nome é Evelyn, eu tenho 26 anos[...]Venho de uma família que por muito tempo esteve em situação de vulnerabilidade social. Minha mãe era mãe solo [...]. preta e com três filhos. [...] Sempre nesse contexto de trabalhar, além do que dava. (Evelyn, 2025)*

Natália atribui seu ingresso na universidade à política de cotas raciais e evidencia o papel das ações afirmativas como mecanismo de democratização do acesso e ampliação das possibilidades educacionais para grupos historicamente excluídos. Destaca o significado dessa conquista para sua família, sendo a única entre os irmãos a concluir o ensino superior.

> *Sou uma filha caçula de mais quatro irmãos [...] Sou a única formada [...]. Atualmente, meu pai é serralheiro. [...] E a minha mãe é faxineira. Então, pra mim, isso é ainda mais um orgulho por estar dentro de uma universidade pública. (Natália, 2025)*

Amanda ressalta sua formação integralmente realizada em escolas públicas, enquanto Letícia reconhece as vantagens educacionais decorrentes de sua trajetória em instituição privada, acessada por meio de bolsa de estudos.

> *[...] sempre estudei em escola particular[...] Meu pai trabalha na escola privada. Então por causa disso eu consegui bolsa [...] Então eu tive esse privilégio de ter um estudo muito bom [...] Tinha reforço, plantão, atividade extra, e eu participava de tudo. Eu era aluna que não saía de dentro da escola. (Letícia, 2025)*

As narrativas demonstram que o acesso à universidade pública é condicionado por múltiplos fatores sociais, econômicos e raciais. Os depoimentos corroboram a análise de Almeida (2019), segundo a qual o racismo constitui elemento estruturante da sociedade brasileira, reproduzindo desigualdades nas instituições e nas relações sociais. Nesse contexto, as políticas de cotas raciais mostram-se fundamentais para ampliar o acesso ao ensino superior público.

4. RACISMO ESTRUTURAL, UNIVERSIDADE E POLÍTICAS DE COTAS: ENTRE A EXCLUSÃO HISTÓRICA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

A universidade pública brasileira é frequentemente associada à excelência acadêmica e à meritocracia. Contudo, sua constituição histórica está inserida em uma sociedade marcada por profundas desigualdades raciais, que se refletem no acesso e na permanência da população negra no ensino superior.

A reduzida presença histórica de estudantes, docentes e gestores negros não pode ser explicada apenas por trajetórias

individuais, mas pelas desigualdades produzidas pelo racismo estrutural. Para Almeida (2019), o racismo constitui uma forma sistemática de discriminação que produz privilégios e desvantagens a partir da raça. De modo semelhante, Rosa (2022, p.130) o define como a "naturalização de ações, hábitos, situações, falas e pensamentos que promovem, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial". Trata-se de um processo cotidiano e persistente que afeta profundamente a população negra e influencia o acesso aos direitos fundamentais, entre eles a educação.

Almeida (2019) distingue três dimensões do racismo: individual, institucional e estrutural. Enquanto o racismo individual se manifesta em atitudes discriminatórias, o institucional opera por meio das normas e práticas das organizações. Já o racismo estrutural refere-se à incorporação das desigualdades raciais à própria organização da sociedade, influenciando relações econômicas, políticas, culturais e educacionais.

Nessa perspectiva, as universidades não estão dissociadas dessas dinâmicas. Ao contrário, refletem processos históricos que contribuíram para a predominância de pessoas brancas nos espaços de prestígio acadêmico e para a sub-representação da população negra. Como afirma Almeida (2019, p.131), "as instituições são racistas porque a sociedade é racista", ou seja, as instituições reproduzem as desigualdades presentes na sociedade, tornando o racismo um elemento constitutivo de seu funcionamento.

Bárbara Carine (2023) argumenta que a sociedade brasileira naturaliza a pobreza e a exclusão da população negra dos espaços de poder, convertendo desigualdades históricas em situações aparentemente normais. "Não é possível não ser racista em um país estruturalmente racista. Pessoas brancas no Brasil são racistas, e pessoas negras reproduzem o racismo — inevitavelmente internalizado — contra elas mesmas". (Carine, 2023, p. 57). Esse processo contribui para a manutenção de

barreiras materiais e simbólicas ao acesso da população negra à educação superior.

Diante desse cenário, as ações afirmativas emergem como importantes instrumentos de enfrentamento das desigualdades raciais. Segundo Rosa (2022, p. 91), essas políticas buscam "corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais. Trata-se de promoção ativa de igualdade de oportunidades para todos".

A implementação das ações afirmativas no Brasil resultou da mobilização histórica do Movimento Negro, que denunciou as desigualdades raciais presentes nas instituições educacionais e reivindicou políticas de democratização do acesso ao ensino superior. Destacam-se, nesse processo, a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) em 2000, e nas "universidades e faculdades, organizam-se Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), responsáveis pela realização de pesquisas, extensão, formação de professores, pelos debates políticos e acadêmicos sobre a questão racial brasileira e sobre a África". (Gomes, 2020, p. 366).

No ensino superior, as cotas raciais constituem uma das principais expressões dessas políticas. Implementadas inicialmente pela UERJ, em 2003, e pela UnB, em 2004, expandiram-se rapidamente pelo país, ampliando o acesso de estudantes negros às universidades públicas. "De 2003 a 2005, 14 universidades aderiram às cotas, sendo que em 2006 esse número chegou a 43, e em 2010 já somavam 83 instituições de ensino superior com cotas" (Guarnieri; Melo-Silva, 2017, p. 184).

Esse processo culminou na promulgação da Lei Federal nº 12.711/2012, posteriormente atualizada pelas Leis nº 14.723/2023 e nº 15.142/2025, que instituiu a reserva de vagas para estudantes oriundos da escola pública, contemplando critérios de renda e pertencimento étnico-racial, especialmente para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

A Lei de Cotas representou um marco na democratização do ensino superior brasileiro. Ao reconhecer que a igualdade formal

não era suficiente para superar desigualdades produzidas por séculos de escravidão e exclusão racial, o Estado passou a adotar medidas de reparação histórica e promoção da justiça social, contribuindo para a construção de universidades mais diversas e socialmente representativas. Para Guarnieri e Melo-Silva (2017), as cotas constituem uma modalidade de ação afirmativa voltada à valorização e inclusão de grupos historicamente marginalizados.

> [...] Considero a política de cotas algo extremamente importante e legitimo para a população negra conseguir seguir o seu caminho e obter sucesso, conquistar, prosperar, mostrar o seu valor. É uma conquista de base, fruto das militâncias negras, mas que sempre causou um desconforto na branquidade, que não quer perder, só ganhar; nunca dividir, só multiplicar; quanto mais tem, mais quer." (Rosa, 2022, p. 83)

No estado de São Paulo, a Unesp foi a primeira universidade estadual a adotar, em 2014, um sistema de reserva de vagas inspirado na Lei de Cotas, por meio do Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP) (Guarnieri; Melo-Silva, 2017) Em 2023, das 7.680 vagas oferecidas, 3.854 foram destinadas ao SRVEBP, sendo 1.358 reservadas para candidatos pretos, pardos e indígenas (Unesp, 2022).

As narrativas das participantes evidenciam os impactos dessas políticas em suas trajetórias acadêmicas. Denise afirma que "se não tivesse as cotas, eu não teria entrado", enquanto Valquíria e Natália associam seu ingresso à conquista de um direito historicamente negado à população negra. Para Natália, as cotas não significam privilégio, mas a garantia de um espaço legitimamente destinado a grupos excluídos do ensino superior.

> *Uma vantagem das cotas é que, de fato, tem um espaço [...] tem uma porcentagem que é destinada para esse grupo: estudantes da escola pública e, dentro deles os estudantes negros e pardos. Então, não é roubando o lugar de ninguém. É um espaço, ali, que está destinado para você. Então, isso com certeza é uma das vantagens de ter essas cotas. (Natália, 2025)*

Amanda reconhece as cotas como oportunidade fundamental para estudantes da escola pública, Evelyn destaca sua contribuição para a justiça racial e Letícia aponta a necessidade de ampliar a divulgação dessas políticas, pois desconhecia as regras de ingresso quando prestou vestibular.

Os depoimentos demonstram que as ações afirmativas ampliaram o acesso e diversificaram o perfil estudantil das universidades públicas. A democratização do ensino superior exige não apenas ampliar o acesso, mas transformar estruturas historicamente marcadas pela exclusão racial. Nesse sentido, as cotas constituem um passo fundamental na construção de uma universidade pública mais democrática, plural e comprometida com a justiça racial.

5. LIMITES DAS POLÍTICAS DE COTAS RACIAIS: ENTRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA

Os depoimentos revelam que as desigualdades raciais persistem ao longo da trajetória acadêmica, demonstrando os limites das ações afirmativas quando não articuladas a políticas de permanência, formação antirracista e transformação institucional. A análise das entrevistas permitiu identificar quatro desafios centrais: (i) a insuficiente divulgação das políticas de acesso; (ii) a fragilidade do debate racial nos currículos; (iii) a baixa representatividade de estudantes e docentes negros; e (iv) as dificuldades de permanência acadêmica enfrentadas pelos cotistas.

5.1 Desinformação e fragilidades na divulgação das políticas de acesso

Um dos principais limites apontados pelas participantes refere-se ao desconhecimento sobre o funcionamento das políticas de cotas. Os relatos indicam que muitos estudantes concluem o ensino médio sem informações adequadas sobre os mecanismos de ingresso e permanência no ensino superior público. Em alguns

casos, o desconhecimento também se estende aos próprios professores, evidenciando fragilidades na articulação entre universidade e escola básica.

Natália destaca que a desinformação é frequentemente reforçada por discursos preconceituosos presentes no ambiente escolar, onde alguns professores desqualificam as cotas e dificultam a compreensão de sua importância como instrumento de enfrentamento das desigualdades raciais. "A gente tem muitos alunos ainda que sabem a importância, buscam esses tipos de recursos, mas a gente tem uma grande parcela de pessoas que ainda não conseguem reconhecer a importância" (Natalia, 2025).

Já Letícia afirma que, em muitas escolas, estudantes e até docentes desconhecem as modalidades de cotas e os programas de apoio oferecidos pelas universidades.

> *Sobre cotas não se fala nada. Nada. Os alunos não têm ideia do que é [...] igual, nessa escola onde a gente estava, a ponte que eles tinham com a Unesp era a gente. [...] na Unesp tem muita coisa, tem projeto [...] tem moradia. [...] às vezes nem os professores da escola conhecem a Unesp. (Letícia, 2025)*

Outro aspecto destacado refere-se à falta de esclarecimentos sobre os procedimentos de heteroidentificação. Letícia relata que vivenciou insegurança e ansiedade ao participar de processos seletivos que exigiam a comprovação do direito às cotas raciais, em razão do desconhecimento dos critérios e etapas envolvidas.

> *[...]como que faz lá dentro pra mim conseguir provar que eu tenho direito às cotas? [...] Quando eu fui fazer a inscrição na Pós [...] eu estava super nervosa [...]eu não sei o que eles vão pedir? O que vai acontecer? [...] Mas na entrevista de cotas na pós da Matemática, como eu já tinha passado pelo da educação, eu já estava tranquila. (Letícia, 2025)*

Os depoimentos evidenciam que a efetividade das ações afirmativas depende não apenas da reserva de vagas, mas também da democratização do acesso à informação. Garantir que

estudantes conheçam seus direitos e compreendam os mecanismos de ingresso constitui condição indispensável para ampliar o alcance e a efetividade das políticas de cotas raciais.

5.2 Racismo, invisibilidade e ausência do debate racial nos currículos

Um dos principais achados desta pesquisa refere-se à fragilidade institucional no tratamento das questões étnico-raciais nos currículos universitários. As narrativas das entrevistadas indicam que a ampliação do acesso de estudantes negros à universidade, promovida pelas políticas de cotas, não foi acompanhada por mudanças curriculares capazes de incorporar, de forma sistemática, o debate sobre racismo, relações raciais e ações afirmativas.

As participantes relatam que essas discussões, quando presentes, ocorrem de maneira pontual e dependem, em grande medida, da iniciativa de determinados docentes. Denise afirma que apenas algumas disciplinas abordaram a temática racial de forma mais consistente, enquanto Amanda destaca que o contato com autoras negras e debates sobre a população negra esteve restrito a componentes curriculares específicos. Ambas consideram insuficiente a presença dessas discussões na formação docente.

> *[...] quando a gente chegou no primeiro ano, trabalhamos o Quarto de despejo da Carolina Maria de Jesus [...] Durante a graduação nas disciplinas de Políticas, depois em Gestão e nas disciplinas de Tópicos a gente discutiu muito essas temáticas. A gente também estudou na disciplina de Inclusão. E teve também, o trabalho interdisciplinar sobre o Dia 13 de maio, na disciplina de Direção e Coordenação, a disciplina de Arte e de História[...]Mas, em geral, tirando essas disciplinas, não é um assunto que nós escutamos muito frequentemente, não são autores que são muito trabalhados no curso. (Amanda, 2025)*

As narrativas de Letícia e Evelyn reforçam esse diagnóstico ao apontarem que os debates sobre relações raciais geralmente se

limitam a seminários, palestras ou atividades esporádicas, sem aprofundamento teórico ou continuidade ao longo do curso.

As diferenças entre áreas do conhecimento também são evidentes. Enquanto as licenciaturas apresentam alguns espaços de discussão, ainda que limitados, nas engenharias e ciências exatas a temática é praticamente inexistente. Natália afirma que o tema racial nunca foi discutido em seu curso, revelando uma cultura acadêmica que tende a tratar as desigualdades raciais como questões secundárias ou alheias à formação profissional.

> *No curso não tivemos nenhuma discussão sobre esse tema. Nada, nada. O tema racial nunca foi discutido no curso [...] Se a gente fala disso na universidade, a gente é tachado como militante. (Natália, 2025)*

Valquíria observa que, muitas vezes, o debate racial somente emerge a partir da mobilização dos próprios estudantes negros. Seu relato sugere que a presença ampliada desses estudantes tem provocado tensionamentos importantes no interior da universidade, embora a responsabilidade pela promoção dessas discussões continue recaindo sobre os sujeitos diretamente afetados pelo racismo.

> *Era um curso que só discutia a temática racial a partir do tensionamento dos alunos negros. Quando as cotas trazem alunos negros para dentro da universidade, eles sentem a necessidade de que essas questões sejam discutidas. (Valquíria, 2024)*

Além da invisibilização curricular, as entrevistas revelam manifestações de racismo institucional no cotidiano acadêmico. Evelyn relata ter vivenciado um episódio de discriminação racial em sala de aula, quando uma docente utilizou expressões pejorativas relacionadas à população negra, reproduzindo estereótipos raciais e gerando constrangimento e exclusão.

Os dados indicam que o racismo estrutural se manifesta tanto pela ausência de conteúdos e debates quanto por práticas

cotidianas que reforçam hierarquias raciais. Assim, a democratização do acesso promovida pelas cotas não foi acompanhada por transformações curriculares equivalentes. A ampliação da diversidade estudantil exige que a universidade revise seus referenciais teóricos, conteúdos e práticas pedagógicas, incorporando de forma transversal as discussões sobre raça, racismo e ações afirmativas. Caso contrário, corre-se o risco de limitar a inclusão ao ingresso, sem alterar as estruturas que historicamente produziram a exclusão da população negra do ensino superior.

5.3 Representatividade e pertencimento: a experiência da solidão racial

Os relatos evidenciam que o sentimento de pertencimento constitui uma dimensão fundamental da trajetória universitária de estudantes negras. Embora as cotas tenham ampliado o acesso a instituições historicamente elitizadas, muitas entrevistadas relatam dificuldades em se reconhecer nos espaços acadêmicos devido à reduzida presença de pessoas negras e à escassez de referências positivas. Nesse contexto, a baixa representatividade de estudantes e docentes negros aparece como um fator central na produção de experiências de isolamento e invisibilidade.

Evelyn identifica o pertencimento como uma das principais fragilidades enfrentadas pelos estudantes cotistas: “Eu acho que um dos pontos mais frágeis é a questão do pertencimento mesmo. De se identificar com as pessoas, porque a gente sabe que a maioria das pessoas ainda são brancas.” (Evelyn, 2025)

A estudante destaca ainda que a presença de pessoas negras na universidade não garante, necessariamente, a construção de uma consciência racial crítica, uma vez que muitos ingressam sem compreender plenamente a relevância histórica e política de ocupar esse espaço. Suas reflexões indicam que o pertencimento envolve não apenas a ocupação física da universidade, mas também o reconhecimento de si como sujeito legítimo naquele ambiente.

As experiências de Natália evidenciam os efeitos da baixa representatividade racial em cursos historicamente marcados pela predominância de estudantes brancos. Ao recordar seu ingresso na engenharia, relata: "Entramos em quarenta alunos na turma. Dentro da minha sala tinha eu e mais um menino negro. E no curso inteiro tinha apenas uma veterana. Eu não me lembro de pessoas que se pareciam comigo." (Natália, 2025)

O depoimento demonstra como a ausência de pares raciais produz sentimentos de deslocamento e estranhamento, agravados pela quase inexistência de mulheres negras no curso. Segundo a entrevistada, essa realidade permanece presente: "Nesse curso, a gente não vê a presença de pessoas negras. Isso é uma coisa que se perpetua até hoje." (Natália, 2025)

Outro aspecto recorrente refere-se à reduzida presença de docentes negros. Denise observa que, durante sua formação, praticamente não encontrou professores negros e que essa ausência não era problematizada institucionalmente: "Por que não tem tantos alunos negros? Por que não tínhamos professores negros? Nada disso foi pautado no curso." (Denise, 2024)

A invisibilização dessas questões contribui para a naturalização das desigualdades raciais e dificulta a compreensão crítica dos mecanismos que sustentam a sub-representação da população negra no ensino superior.

Embora o curso de Pedagogia apresentasse maior presença de estudantes negros, Denise ressalta que isso não se traduzia automaticamente em consciência racial coletiva. As exigências do trabalho, os deslocamentos e as dificuldades econômicas limitavam a participação estudantil em espaços de formação política, fazendo com que a construção de uma identidade racial crítica se concentrasse em grupos envolvidos com pesquisa, extensão e coletivos.

As narrativas indicam ainda que o pertencimento não se consolida automaticamente após o ingresso na universidade, mas depende de condições institucionais que favoreçam o reconhecimento e a valorização da diversidade racial. Nesse

sentido, a presença de estudantes, pesquisadores e docentes negros possui importância que ultrapassa a representatividade numérica, tornando-se referência para outras gerações.

Ao refletir sobre sua trajetória, Evelyn destaca: "Quando essa geração me vê ali dentro, vê outras pessoas pretas ocupando esse espaço, eles podem se fortalecer [...] para que futuramente possam também ocupar esse espaço." (Evelyn, 2025)

A predominância de estudantes e docentes brancos, a escassez de referências negras e a ausência de debates sistemáticos sobre desigualdades raciais contribuem para a produção de experiências de solidão racial e não pertencimento. Assim, a construção de uma universidade efetivamente democrática requer não apenas a ampliação do acesso, mas também políticas institucionais voltadas à promoção da representatividade, do reconhecimento e da valorização das trajetórias negras no ambiente acadêmico.

5.4 Permanência estudantil e desigualdades pós-ingresso

As políticas de cotas ampliaram a presença de estudantes historicamente excluídos do ensino superior. Contudo, a permanência desses sujeitos continua condicionada a fatores que extrapolam o processo seletivo, como trabalho, deslocamento, responsabilidades familiares, saúde física e mental e apoio institucional.

A trajetória de Denise ilustra essas dificuldades. Ao conciliar graduação, estágio e longos deslocamentos diários, a estudante enfrentou uma rotina exaustiva: "Então ficou mais difícil. Deslocamento todos os dias. Tinha aulas à noite. Saía de casa por volta das seis, chegava em casa por volta das onze e meia, meia-noite." (Denise, 2024).

As dificuldades de permanência também se relacionam às condições familiares. Natália relata que a internação prolongada do irmão alterou profundamente sua rotina acadêmica: "Ele foi atropelado, ficou em coma. Minha mãe parou de trabalhar para

cuidar dele. Nossa casa virou um hospital. Isso afetou muito a qualidade e o tempo que eu passei dentro da graduação." (Natália, 2025).

Os depoimentos demonstram que a permanência universitária não depende apenas do esforço individual, mas também de condições sociais e familiares frequentemente invisibilizadas pelas instituições.

Além dos aspectos materiais, as entrevistas destacam a importância do acolhimento e do acompanhamento acadêmico. Valquíria enfatiza que as cotas são indispensáveis para o acesso, mas insuficientes sem políticas efetivas de permanência. A estudante destaca ainda a relevância de docentes comprometidos com as questões étnico-raciais, capazes de incentivar a participação dos estudantes em atividades de pesquisa, extensão e demais oportunidades acadêmicas.

> *[...] precisamos de professores engajados, porque não adianta nada o aluno negro entrar, o aluno ter cota, se o aluno não tem professores engajados[...] Professores que falem: você consegue, vá buscar pesquisa, vá buscar novos horizontes. O aluno entra, mas não vive a universidade e suas possibilidades. (Valquíria, 2024)*

Os relatos indicam que bolsas, auxílios estudantis, projetos institucionais e redes de apoio constituem mecanismos fundamentais para a continuidade dos estudos. Entretanto, tais ações nem sempre respondem às demandas específicas dos estudantes negros, especialmente daqueles que acumulam responsabilidades profissionais e familiares.

Assim, os desafios da permanência revelam que o racismo estrutural se manifesta não apenas nas barreiras de acesso, mas também nas condições desiguais vivenciadas após o ingresso. Garantir o direito à educação superior exige articular políticas de acesso e permanência, assegurando suporte material, acadêmico e psicossocial. Sem essa articulação, a inclusão promovida pelas cotas permanece limitada, dificultando o enfrentamento das

desigualdades raciais historicamente presentes no ensino superior brasileiro.

6. FORMAÇÃO RACIAL CRÍTICA E ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Os dados revelam que a formação racial crítica das entrevistadas foi construída, predominantemente, em espaços extracurriculares, como núcleos de pesquisa, projetos de extensão, programas de iniciação científica e coletivos estudantis, e não no currículo formal dos cursos de graduação. Diante da incipiente inserção dos debates sobre as relações étnico-raciais nas disciplinas regulares, esses espaços formativos assumiram papel central na promoção da consciência racial, no fortalecimento da identidade negra e na permanência das estudantes na universidade.

Nesse contexto, o NUPE destacou-se como um importante espaço de formação política e acadêmica. Para Denise, sua participação no núcleo foi decisiva para compreender a relevância da presença negra na universidade e o significado político da ocupação desses espaços: "Foi no NUPE que eu comecei a entender a importância da minha presença na universidade e da presença de outras pessoas negras. Percebi o quanto era importante a gente estar ali dentro daquele espaço, ocupando e vivenciando tudo aquilo." (Denise, 2024).

O relato evidencia que o NUPE contribuiu para o aprofundamento das discussões sobre desigualdades raciais e para a construção de uma identidade acadêmica comprometida com a transformação social. Tal experiência sugere que a formação antirracista tem sido frequentemente construída em espaços paralelos ao currículo oficial, evidenciando lacunas na formação universitária.

Experiência semelhante é relatada por Valquíria, que identifica sua inserção no NUPE como um marco em sua trajetória acadêmica. A participação no núcleo possibilitou uma

compreensão crítica das estruturas que produzem exclusão e desigualdades no ambiente universitário.

Além de sua dimensão formativa, os depoimentos indicam que esses espaços desempenham papel estratégico na permanência estudantil. Valquíria destaca que bolsas de pesquisa, projetos de extensão e redes de acolhimento foram fundamentais para sua permanência na universidade. Em sua avaliação, as cotas garantem o acesso, mas as políticas de permanência associadas à pesquisa, à extensão e ao suporte institucional possibilitam a continuidade da trajetória acadêmica.

Sua participação em projetos de iniciação científica resultou em pesquisas sobre estudantes negros cotistas, pertencimento e história do próprio NUPE, ampliando sua inserção em eventos científicos, publicações e atividades de divulgação do conhecimento.

> *Falando dos projetos que eu entrei [...] Foram dois projetos de pesquisa, né? Dois PIBIC. Teve uma extensão. Eu fiz um projeto de extensão na escola e mais dois projetos PIBIC, tudo relacionado a essa temática.(Valquíria, 2024)*

> *Meu TCC foi referente aos cotistas do curso de Geografia da FCT-Unesp[...]faço esse mapeamento dos anos de 2020 a 2025, para saber como eles sentem a universidade enquanto perspectiva do lugar[...] Esse TCC surge da minha própria vivência na universidade em relação ao pertencimento. Eu passei por todo esse processo.(Valquíria, 2024)*

Os relatos permitem afirmar que espaços como o NUPE extrapolam a produção acadêmica, constituindo-se como territórios de acolhimento, fortalecimento identitário e resistência coletiva. Em um contexto em que as discussões raciais ainda ocupam espaço limitado nos currículos universitários, esses ambientes tornam-se fundamentais para a formação crítica, o sentimento de pertencimento e o fortalecimento de trajetórias comprometidas com a justiça racial e a transformação social.

Outro aspecto relevante refere-se ao protagonismo estudantil na ampliação desses espaços formativos. Valquíria relata que, após ingressar no NUPE, passou a divulgar suas atividades entre estudantes ingressantes, incentivando novas participações. Sua experiência evidencia que os processos de conscientização racial produzem dinâmicas de fortalecimento coletivo e ampliação das ações desenvolvidas na universidade.

A trajetória de Natália também evidencia a importância dos espaços de pesquisa e extensão para a construção da consciência racial crítica. Inicialmente envolvida em um projeto voltado à educação em escolas periféricas, a estudante passou posteriormente a integrar iniciativas direcionadas à valorização da identidade da mulher negra.

> *[...] eu comecei a entrar nessas questões étnico-raciais, [...] Focando em escolas que tenham um público maior de pessoas pretas e pardas, justamente para trabalhar a temática da representatividade de pessoas negras dentro da universidade e assim incentivar esses alunos.(Natália, 2025)*

> *[...] o segundo foi o projeto Bordando os fios da ancestralidade, da CAADI, que tem essa temática de trabalhar a valorização e identidade da mulher negra. Esses foram os meus dois projetos principais que relacionaram essa temática. (Natália, 2025)*

Segundo seu relato, essas experiências transformaram profundamente sua compreensão acerca das desigualdades raciais e de gênero presentes na sociedade brasileira. O contato com tais discussões favoreceu processos de reconhecimento de sua própria trajetória como mulher negra, contribuindo para o fortalecimento identitário e da autoestima.

> *Eu como mulher negra, dentro de uma universidade pública. Nossa, isso foi um divisor [...]entender as minhas dificuldades, as dores que sofremos, que é uma dor conjunta [...] Eu sou muito grata por ter trazido essa consciência e até mesmo uma valorização, uma aceitação como mulher*

negra. De me aceitar, de achar beleza, de encontrar dificuldades também, mas ter esse reconhecimento e essa autovalorização. (Natália, 2025)

Ao refletir sobre esse percurso, Natália destaca que o desenvolvimento da consciência racial modificou significativamente sua forma de interpretar a realidade social e de compreender sua atuação profissional. A participação em projetos voltados à temática racial possibilitou não apenas identificar os mecanismos de produção das desigualdades, mas também reconhecer seu papel como educadora na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e o enfrentamento do racismo.

De forma semelhante, Evelyn destaca a contribuição de projetos vinculados ao NUPE e de atividades relacionadas à cultura africana e afro-brasileira para sua formação acadêmica e profissional. Essas experiências ampliaram seu contato com debates sobre ancestralidade, cultura negra e educação antirracista.

Em contraste, Amanda e Letícia relatam dificuldades para participar de projetos e grupos de pesquisa em razão da necessidade de conciliar trabalho e estudos. Seus depoimentos evidenciam que o acesso aos espaços de formação crítica não ocorre de maneira homogênea, dependendo de condições objetivas como disponibilidade de tempo, recursos financeiros e suporte institucional.

Não participei de nada, pois trabalhava o dia todo. [...] desde o segundo ano do curso eu sou contratada como auxiliar. Então eu trabalho das seis e quarenta e cinco da manhã às cinco da tarde, então não encaixava nenhum horário para nenhum tipo de atividade de fora. Conseguia fazer as atividades propostas pelo curso. (Amanda, 2025)

Nunca me envolvi ou participei. Tive vontade [...], tive, mas às vezes também na correria da faculdade, trabalho, projetos, você fala, ah, tô tão cansada e não vai[...] (Letícia, 2025)

As narrativas evidenciam que a consciência racial não constitui um conhecimento prévio ao ingresso na universidade, mas uma construção social, política e intelectual desenvolvida ao longo da trajetória acadêmica, especialmente em espaços de pesquisa, extensão e reflexão coletiva. Os dados revelam, portanto, que a formação racial crítica ocorre predominantemente em iniciativas extracurriculares, evidenciando uma importante lacuna nos currículos universitários.

Embora as políticas de ações afirmativas tenham ampliado o acesso de estudantes negros ao ensino superior, a formação voltada à compreensão das relações raciais permanece concentrada em espaços específicos e depende da atuação de grupos, docentes e estudantes engajados. Como consequência, a formação antirracista ocorre de forma desigual entre os estudantes.

Nesse contexto, núcleos como o NUPE, projetos de pesquisa, extensão e coletivos estudantis desempenham papel fundamental na permanência universitária e na construção de trajetórias acadêmicas negras. Além de promoverem a produção de conhecimento sobre as relações raciais, oferecem acolhimento, fortalecimento identitário e suporte para a permanência estudantil. Os resultados indicam a necessidade de incorporar de maneira mais consistente as discussões étnico-raciais aos currículos universitários, para que a formação antirracista deixe de ocupar um lugar periférico e passe a integrar efetivamente o projeto formativo das instituições de ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa problematizou os alcances e os limites das políticas de cotas raciais no ensino superior público brasileiro, tomando como referência as narrativas de estudantes negras de graduação. Os resultados evidenciam que as ações afirmativas desempenham papel fundamental na democratização do acesso ao ensino superior, sendo reconhecidas como instrumentos de justiça social e reparação histórica para grupos historicamente excluídos.

Entretanto, a ampliação do acesso não foi acompanhada por transformações estruturais suficientes no interior da universidade. As narrativas revelam a permanência do racismo estrutural no cotidiano acadêmico, expresso na baixa representatividade de docentes e estudantes negros, na limitada presença das discussões étnico-raciais nos currículos, na fragilidade das políticas de permanência e no recorrente sentimento de não pertencimento.

Os depoimentos evidenciam uma contradição central: a universidade tornou-se mais diversa em termos de acesso, mas ainda não se transformou plenamente em suas estruturas institucionais, curriculares e formativas. As cotas representam uma conquista histórica indispensável, mas não garantem, por si sós, a superação das desigualdades raciais que atravessam a experiência universitária.

A pesquisa também identificou diferenças entre áreas do conhecimento. Enquanto os cursos de licenciatura apresentam algumas discussões sobre relações raciais, ainda que de forma limitada, nas áreas de exatas e engenharias essa temática permanece praticamente ausente. Tal cenário reforça a necessidade de incorporar o debate étnico-racial de forma transversal aos currículos universitários.

Outro aspecto relevante refere-se à permanência estudantil. As entrevistas demonstram que dificuldades econômicas, trabalho, deslocamento e responsabilidades familiares afetam diretamente a trajetória acadêmica dos estudantes. Nesse sentido, a democratização do ensino superior exige a articulação entre políticas de acesso e permanência, capazes de assegurar condições efetivas para a conclusão da formação.

Os resultados também destacam o papel fundamental de coletivos estudantis, núcleos de pesquisa, projetos de extensão e programas de iniciação científica na construção da consciência racial, da identidade negra e do sentimento de pertencimento. Espaços como o NUPE mostraram-se decisivos para o desenvolvimento de uma formação crítica e para o fortalecimento

da permanência estudantil, constituindo importantes territórios de resistência e produção de conhecimento.

Diante desse cenário, torna-se necessário fortalecer políticas de permanência, ampliar a representatividade racial entre docentes e servidores e incorporar a temática racial de forma transversal nos cursos de graduação. A construção de uma universidade efetivamente democrática requer não apenas a presença de estudantes negros, mas também a transformação das estruturas que historicamente produziram sua exclusão.

Por fim, os resultados reafirmam que o enfrentamento das desigualdades raciais no ensino superior não se limita à ampliação do acesso. A efetivação do direito à educação demanda uma universidade comprometida com a justiça social, a valorização da diversidade e a formação de profissionais capazes de reconhecer e enfrentar o racismo. Nessa perspectiva, as ações afirmativas constituem um ponto de partida para a construção de uma instituição verdadeiramente inclusiva, plural e antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Lei Federal nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL**. Lei Federal nº 15.142, de 3 de junho de 2025**. Estabelece a Reserva às pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas o percentual de 30% (trinta por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/

legin/fed/lei/2025/lei-15142-3-junho-2025-797545-publicacaooriginal-175549-pl.html. Acesso em: 10 maio. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 03 jun. 2022.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Brunna Alves da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.1-15/2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354. Acesso em: 28 de ago. de 2024.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 360–371, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49715. Acesso em: 10 jan. 2026.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 21, n.2, p. 183-193, maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/4jyF7L8ncM6QTvKM3TzjdGj/?lang=pt. Acesso em: 01 de jul. de 2024.

MEIHY, José Carlos S. B.; RIBEIRO Suzano L. Salgado. **Guia prático de história oral***:* para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues de; BORGES, Roberto Carlos da Silva. Ruth Pinheiro: trajetória de vida e movimento negro contemporâneo no Rio de Janeiro (1948-1988). **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.30-2023, p. 1-17. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/anos90. Acesso em: 09 out. 2024.

ROSA, Sonia. **Reflexão antirracista de bolso:** conversa preta: diálogos sobre racismo nas convivências por meio da educação e da literatura.1. ed. São Paulo: Arco 43 Editora. 2022.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Aprendendo a ouvir: a história oral testemunhal contra a indiferença. **História Oral**, *[S. l.]*, v. 16, n. 2, p. 129–148, 2013. Disponível em: https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/313. Acesso em: 15 ago. 2025.

UNESP. Universidade Júlio de Mesquita Filho. **Resolução UNESP nº 24, de 10 de agosto de 2022**. Estabelece normas para o Concurso Vestibular Unesp 2023 e dá outras providências. 2022. Disponível: https://vestibular.unesp.br/Home/documentos /resolucoes-24-2022-1.pdf. Acesso: 15 jul. 2024.

CAPÍTULO 4

REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA INFÂNCIA: A LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO E PERTENCIMENTO

Deise Aparecida de Oliveira
Vanda Moreira Machado Lima

INTRODUÇÃO

Este capítulo resulta de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp da linha Educação, Diferença, Relações de Gênero e Étnico-Raciais e está vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Equidade, Relações Étnico-Raciais e Gênero (GEPEREGE) e ao Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão (NUPE).

A escolha da temática da dissertação (Oliveira, 2026) está relacionada a vivências pessoais, acadêmicas e profissionais construídas ao longo da trajetória de uma mulher negra e professora da Educação Infantil da rede pública municipal de Presidente Prudente (SP). As experiências vivenciadas em diferentes espaços sociais e educacionais evidenciaram a permanência de desigualdades raciais que continuam impactando a trajetória da população negra, inclusive nos contextos escolares.

A atuação docente possibilitou observar que as crianças elaboram, desde muito cedo, percepções sobre diferenças, pertencimento e referências estéticas. Nesse processo, tornou-se evidente a fragilidade de práticas pedagógicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e a limitada presença de materiais que representem positivamente a população negra nos espaços educativos. A ausência de personagens negras, referências culturais

africanas e afro-brasileiras e elementos que expressem a diversidade da sociedade contribui para a reprodução de processos de invisibilização historicamente construídos.

Diante dessas considerações a dissertação (Oliveira, 2026) teve como objetivo geral examinar a qualidade das obras de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira presentes no acervo da sala de leitura de uma unidade de Educação Infantil da rede pública municipal de Presidente Prudente (SP).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, organizada em duas etapas complementares. A primeira consistiu em levantamento bibliográfico sobre literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, educação das relações étnico-raciais e construção da identidade negra na infância. A segunda etapa correspondeu à análise qualitativa das obras identificadas no acervo da sala de leitura investigada.

A dissertação está estruturada em cinco seções, além das Considerações Finais. A primeira seção corresponde à Introdução, na qual são apresentados a trajetória acadêmica e profissional da autora, a problemática, os objetivos, a justificativa e a organização do estudo. A segunda seção apresenta os caminhos metodológicos que orientaram a investigação. Na terceira seção, discute-se a questão racial no Brasil sob a perspectiva negra, contextualizando historicamente a Educação das Relações Étnico-Raciais. A quarta seção aborda a construção da identidade da criança negra na primeira infância, com ênfase nas contribuições da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira. A quinta seção apresenta o lócus da pesquisa, o mapeamento do acervo da sala de leitura e a análise qualitativa das obras selecionadas, considerando aspectos relacionados à representatividade, ao protagonismo e à valorização da identidade negra. Por fim, são apresentadas as Considerações Finais, nas quais são retomados os principais resultados da pesquisa e suas contribuições para os estudos sobre literatura infantil, identidade negra e Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil.

1. LITERATURA INFANTIL, REPRESENTATIVIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA

As discussões sobre as relações étnico-raciais na educação brasileira têm assumido crescente relevância nas últimas décadas, especialmente em razão das demandas por uma educação comprometida com o reconhecimento da diversidade e com o enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas na sociedade. Embora avanços importantes tenham sido conquistados por meio de políticas públicas e dispositivos legais voltados à promoção da igualdade racial, a presença do racismo continua atravessando diferentes espaços sociais, influenciando oportunidades, formas de representação e processos de construção identitária.

No campo educacional, tais desafios tornam-se particularmente significativos porque a escola ocupa lugar estratégico na formação de valores, conhecimentos e percepções sobre o mundo social. Conforme argumenta Gomes (2000), as instituições educativas não são espaços neutros; ao contrário, participam da produção e da reprodução de significados acerca das diferenças, das identidades e das relações sociais. Nesse contexto, as práticas pedagógicas podem tanto contribuir para a manutenção de desigualdades quanto favorecer a construção de experiências comprometidas com o reconhecimento da diversidade étnico-racial.

Essa reflexão adquire especial importância quando direcionada à Educação Infantil. Os primeiros anos de vida constituem um período marcado pela intensa construção de referências sobre si mesmo e sobre os outros. É nesse momento que as crianças observam características físicas, percebem diferenças, estabelecem comparações e começam a atribuir significados às experiências vividas em seus diferentes contextos de socialização. Segundo Dias (2015), as crianças elaboram percepções sobre pertencimento racial desde muito cedo, o que evidencia a necessidade de práticas educativas que valorizem a

diversidade e promovam experiências positivas de reconhecimento e identificação.

Ao discutir as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira, Almeida (2019) afirma que o racismo deve ser compreendido como um fenômeno estrutural, que ultrapassa manifestações individuais de preconceito e se expressa por meio das instituições, dos discursos e dos sistemas de representação social. Essa compreensão permite reconhecer que as desigualdades raciais não se restringem ao acesso a direitos e oportunidades, mas também se manifestam na forma como diferentes grupos são retratados, valorizados ou invisibilizados nos espaços de produção cultural e educacional.

Entre os diversos recursos que compõem o cotidiano escolar, a literatura infantil ocupa posição privilegiada nesse processo. Os livros constituem importantes instrumentos de mediação cultural, oferecendo às crianças, narrativas, personagens e representações que contribuem para a construção de conhecimentos e para a compreensão das múltiplas formas de existência humana. Para Oliveira (2015), a literatura infantil exerce papel fundamental na formação cultural, emocional e social das crianças, influenciando a maneira como interpretam a realidade e atribuem significados às suas experiências.

Ao entrar em contato com histórias, ilustrações e personagens, as crianças ampliam seus repertórios culturais e desenvolvem formas de compreender o mundo que as cerca. Os livros não apenas entretêm ou estimulam a imaginação; eles também apresentam modelos de identificação, constroem referências de pertencimento e produzem imagens sobre diferentes grupos sociais. Nesse sentido, a literatura infantil participa ativamente da constituição das identidades e das percepções que as crianças elaboram acerca de si mesmas e dos outros.

Entretanto, a análise da trajetória da literatura infantil brasileira evidencia que nem todos os grupos sociais ocuparam, historicamente, os mesmos espaços de representação. Durante muito tempo, a população negra esteve ausente ou foi retratada

por meio de imagens marcadas por estereótipos, subalternização e invisibilidade. Tais representações contribuíram para a consolidação de referências que privilegiavam a branquitude como modelo de beleza, inteligência e protagonismo, enquanto as experiências negras permaneciam marginalizadas ou reduzidas a papéis secundários.

Conforme destaca Debus (2010), o silenciamento das experiências negras na literatura infantil limitou as possibilidades de identificação das crianças com personagens e narrativas que representassem a diversidade da sociedade brasileira. Além disso, contribuiu para a reprodução de referências que invisibilizavam a presença e as contribuições da população negra nos espaços culturais e educativos.

Nesse cenário, a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira emerge como importante possibilidade de ampliação das representações disponíveis às crianças. Ao valorizar as culturas africanas e afro-brasileiras, destacar trajetórias de personagens negras e promover referências positivas de pertencimento, essas obras contribuem para o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais e para a construção de experiências educativas mais inclusivas.

A representatividade, nesse contexto, não se limita à presença quantitativa de personagens negras nas narrativas. Trata-se da construção de imagens positivas, plurais e humanizadas que possibilitem às crianças negras reconhecerem-se como sujeitos de valor, pertencimento e protagonismo. Ao mesmo tempo, favorece que crianças não negras ampliem suas percepções sobre a diversidade humana, contribuindo para o reconhecimento e o respeito às diferenças.

Todavia, a simples presença de livros que abordem a temática africana e afro-brasileira não garante, por si só, a valorização da população negra ou a superação de representações estereotipadas. Torna-se necessário analisar a qualidade das narrativas e das imagens produzidas, observando de que maneira os sujeitos negros são representados e quais referências são

disponibilizadas às crianças. Assim, compreender a presença e a qualidade dessas obras nos acervos escolares constitui um passo importante para refletir sobre suas contribuições para a construção de identidades, pertencimentos e experiências educativas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial.

2. O QUE REVELAM AS ESTANTES? CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa buscou investigar a presença e a qualidade das obras de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira em uma unidade municipal de Educação Infantil. Para além da identificação dessas produções no acervo, procurou-se analisar as formas de representação da população negra presentes nas narrativas e ilustrações destinadas às crianças.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão de aspectos simbólicos, culturais e subjetivos presentes nos materiais analisados. Conforme destacam Lima e Mioto (2007), a pesquisa qualitativa permite interpretar fenômenos sociais em sua complexidade, considerando os significados produzidos pelos sujeitos e pelos contextos nos quais estão inseridos.

O percurso investigativo foi organizado em duas etapas complementares. A primeira consistiu na realização de um levantamento bibliográfico com o objetivo de mapear a produção acadêmica relacionada à literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, à identidade negra na infância e à Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa etapa permitiu situar a pesquisa no conjunto de estudos já desenvolvidos sobre a temática e identificar referenciais teóricos capazes de subsidiar a análise do corpus investigado.

As buscas foram realizadas entre março de 2024 e março de 2025 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES. Foram utilizados descritores

relacionados à literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, à identidade negra e à representatividade na infância.

O levantamento resultou na localização de sessenta e três produções acadêmicas. Após a leitura dos títulos e dos resumos, dezessete estudos foram selecionados por apresentarem maior proximidade com os objetivos da pesquisa.

A análise dessas produções permitiu identificar questões recorrentes no campo investigado, especialmente aquelas relacionadas à representatividade nos materiais destinados à infância, à presença da população negra na literatura infantil e à Educação das Relações Étnico-Raciais. Esses elementos contribuíram para a consolidação do referencial teórico da pesquisa e para a definição dos critérios utilizados na análise das obras.

A segunda etapa correspondeu à pesquisa documental realizada em uma unidade municipal de Educação Infantil da rede pública de Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo. A escolha desse espaço fundamentou-se na compreensão de que a sala de leitura constitui um importante ambiente de acesso à literatura e de construção de experiências leitoras na infância. Após autorização da Secretaria Municipal de Educação, iniciou-se o levantamento do acervo disponível às crianças.

O trabalho de campo ocorreu ao longo de dois meses, por meio de visitas semanais à instituição. Durante esse período, foi realizado o mapeamento dos livros existentes na sala de leitura, buscando identificar obras de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira. Ao final do levantamento, foram contabilizados 2.718 livros, dos quais apenas 29[1] foram

[1] Obras analisadas: Alves, Fabiana. As bonecas Abayomi no Brasil; Amos, Janine. Os pais de Samira se separam; Barbosa, Rogério Andrade. Madiba: o menino africano; Barbosa, Rogério Andrade. Os gêmeos do tambor; Bueno, Maria Celina. O gatinho Fuf; Capparelli, Sérgio. A grande enchente; Cassol, Léia. Ana, o cachorro e a boneca; Cherry, Matthew A. Amor de cabelo; Conway, David. Lila e o segredo da chuva; Costa, Madu. Koumba e o tambor Diambê; Cristina, Eliane. Ana e Ana; Emicida. Amoras; Félix, Andrea; Régis, Santiago. Meia curta; Francesconi, Léia. Neguinho aí; Gomes, Lenice; Belov, Aleixo. Nina África:

classificados como pertencentes à temática investigada. Essas obras constituíram o corpus documental da pesquisa.

Entretanto, a identificação das obras representou apenas uma etapa do processo investigativo. Tornou-se necessário estabelecer critérios capazes de analisar a qualidade das narrativas e ilustrações encontradas.

A construção desses critérios fundamentou-se na articulação entre as contribuições de Debus (2010) e os princípios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (Brasil, 2024). Enquanto o PNLD destaca a importância de obras que respeitem a diversidade, promovam os direitos humanos e evitem representações discriminatórias, Debus enfatiza a necessidade de observar o protagonismo das personagens negras, a valorização da ancestralidade africana e afro-brasileira e a superação de estereótipos historicamente associados à população negra.

A partir desse diálogo teórico, foram definidos três eixos de análise: representações positivas das personagens negras; protagonismo e agência narrativa; e valorização da identidade negra por meio das linguagens verbal e imagética. Esses critérios possibilitaram examinar não apenas a presença de personagens negras nas obras, mas também as formas como eram representadas e os significados produzidos por suas trajetórias, características e relações estabelecidas ao longo das narrativas.

Todo o processo analítico foi orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-

---

contos de uma África pequena grande de todas as Áfricas; Gomes, Nilma Lino. O menino, o coração e o tambor; Grant, Donald. Eu nunca vou crescer?; Harrington, Janice N. A menina que bordava bilhetes; Iacocca, Michele. Nerina: a ovelha negra; Júnior, Otávio. Da minha janela; Júnior, Otávio. De passinho em passinho; Junqueira, Sonia. O negrinho do pastoreio; Krebs, Laurie; Cairns, Julia. Um safári na Tanzânia; Monteiro, Fábio. Cartas a povos distantes; Mota, Simone. O short azul do meu avô; Santana, Patrícia. Entremeio sem babado; Stalins, Ismée. Esconde-esconde; Vernette, Véronique. Esperando a chuva; Viana, Renata. Maricota, nariz de pipoca!

Raciais (Brasil, 2004), que reconhecem a importância da valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

A investigação procurou compreender quais histórias estavam sendo disponibilizadas às crianças e quais imagens da população negra circulavam nesse espaço educativo. Conhecer a composição desses acervos e analisar criticamente suas representações constitui um passo importante para compreender os desafios e as possibilidades da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil.

3. ENTRE SILENCIAMENTOS E PRESENÇAS: A LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ACERVO INVESTIGADO

Os acervos escolares desempenham papel fundamental na constituição das experiências leitoras das crianças e na ampliação de seus repertórios culturais. Mais do que conjuntos de livros organizados em estantes, esses espaços expressam concepções de educação, escolhas pedagógicas e perspectivas sobre quais conhecimentos e narrativas devem compor os processos formativos. Analisar a presença da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira em uma instituição de Educação Infantil significa investigar, também, quais referências culturais e identitárias estão sendo disponibilizadas às crianças em seu cotidiano escolar.

Entre os 2.718 livros identificados na sala de leitura da unidade investigada, apenas 29 foram classificados como literatura infantil de temática africana e afro-brasileira. Embora esse dado evidencie a reduzida participação dessas obras no acervo, suas implicações ultrapassam a dimensão quantitativa e suscitam reflexões sobre a visibilidade atribuída às culturas africanas e afro-brasileiras nos espaços educativos destinados à infância.

A reduzida presença dessas obras torna-se particularmente significativa quando analisada à luz das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), que reconhecem a importância da valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira nos diferentes níveis de ensino. Ao defender a incorporação dessas temáticas aos currículos e materiais pedagógicos, as diretrizes buscam promover o reconhecimento das contribuições da população negra para a formação da sociedade brasileira e combater processos históricos de exclusão e invisibilização.

Ao discutir as relações raciais na educação, Gomes (2000) argumenta que a escola participa da produção de referências culturais que influenciam a forma como os sujeitos compreendem a si mesmos e aos outros. Sob essa perspectiva, a composição dos acervos escolares constitui um elemento relevante para a ampliação do contato das crianças com narrativas que contemplem a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Os dados obtidos revelam que a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira ainda ocupa espaço reduzido no acervo analisado, indicando a necessidade de ampliar o acesso das crianças a produções que valorizem diferentes experiências, histórias e culturas da população negra.

É justamente a partir dessa perspectiva que a próxima seção se desenvolve. Ao analisar qualitativamente as vinte e nove obras identificadas no acervo, busca-se compreender de que maneira as personagens negras são representadas e em que medida essas produções contribuem para ampliar referências positivas de pertencimento, reconhecimento e valorização da identidade negra na infância.

4. QUANDO A REPRESENTAÇÃO TRANSFORMA: QUALIDADE DAS OBRAS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS

A presença de obras de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira nos acervos escolares constitui um importante avanço para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais.

A análise qualitativa das vinte e nove obras identificadas no acervo permitiu compreender diferentes formas de representação da população negra, evidenciando potencialidades e limites das produções destinadas ao público infantil.

Partindo dos critérios definidos para esta pesquisa — representações positivas das personagens negras, protagonismo e agência narrativa e valorização da identidade negra por meio das linguagens verbal e imagética — foi possível identificar diferentes formas de construção da negritude nas obras analisadas. Os resultados evidenciaram que essas produções não constituem um conjunto homogêneo, apresentando distintas perspectivas sobre identidade, pertencimento e diversidade étnico-racial.

Com o objetivo de compreender essas diferenças, as obras foram organizadas em três grupos analíticos. Essa classificação permitiu examinar não apenas a presença da temática africana e afro-brasileira, mas principalmente os modos pelos quais a população negra é representada e valorizada nas narrativas destinadas às crianças.

4.1 Narrativas que afirmam identidades e ampliam pertencimentos

O primeiro grupo reuniu 10 obras, correspondendo a 34,5% do corpus analisado. Essas produções apresentaram maior aproximação com os critérios de qualidade adotados na pesquisa, destacando-se pela construção de personagens negras protagonistas, pela valorização da ancestralidade africana e afro-brasileira e pela presença de representações positivas da negritude.

Nas narrativas pertencentes a esse conjunto, as personagens negras ocupavam posições centrais no desenvolvimento das histórias. Seus desejos, desafios, sentimentos e experiências constituíam o eixo principal dos enredos, permitindo que fossem reconhecidas como sujeitos ativos e protagonistas de suas próprias trajetórias.

As ilustrações também desempenhavam papel significativo na valorização da identidade negra. Características fenotípicas como diferentes tonalidades de pele, cabelos crespos e cacheados e outros elementos associados à negritude eram retratados de forma positiva e respeitosa, contribuindo para a construção de imagens afirmativas.

Outro aspecto relevante observado nesse grupo foi a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras sem recorrer a representações estereotipadas. As narrativas apresentavam elementos relacionados à ancestralidade, à memória, às tradições culturais e às contribuições históricas da população negra, favorecendo uma compreensão mais ampla dessas experiências.

Para Debus (2010), obras com essas características ampliam as possibilidades de representação da população negra e contribuem para a construção de referências positivas de pertencimento.

Desse modo, as produções pertencentes a esse grupo demonstraram maior potencial para favorecer experiências de reconhecimento, valorização da identidade negra e respeito à diversidade étnico-racial na infância.

4.2 Entre avanços e limitações: representações parciais da diversidade racial

O segundo grupo foi composto por 14 obras, representando 48,3% do conjunto analisado. Embora essas produções apresentassem personagens negras e abordassem aspectos relacionados à diversidade racial, observou-se que o atendimento aos critérios estabelecidos ocorreu de forma parcial.

Em diversas narrativas, as personagens negras estavam presentes, porém não ocupavam posições centrais no desenvolvimento da história. Sua participação frequentemente restringia-se a papéis secundários ou complementares, limitando as possibilidades de protagonismo e reduzindo seu potencial como referência identitária para as crianças leitoras.

Também foram identificadas abordagens superficiais das culturas africanas e afro-brasileiras. Em alguns casos, a diversidade racial era mencionada ou representada visualmente, mas sem aprofundamento de aspectos históricos, culturais ou identitários que possibilitassem uma compreensão mais ampla das experiências negras.

Esses resultados evidenciam um movimento de transição observado em parte da produção literária contemporânea. Percebe-se uma preocupação crescente em incorporar personagens negras e ampliar a diversidade das narrativas, mas nem sempre acompanhada de representações capazes de promover reflexões mais profundas sobre identidade, ancestralidade e pertencimento racial.

Conforme argumenta Gomes (2000), o reconhecimento da diversidade não deve restringir-se à presença simbólica dos grupos historicamente marginalizados. É necessário que essa presença seja acompanhada pela valorização efetiva de suas experiências, culturas e contribuições sociais.

Nesse sentido, as obras desse grupo apresentam potencial para integrar práticas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, embora demandem mediações pedagógicas que ampliem e aprofundem as discussões propostas pelas narrativas.

4.3 Quando os estereótipos persistem: desafios para a valorização da negritude

O terceiro grupo reuniu 5 obras, correspondendo a 17,2% do corpus analisado. Nesse conjunto foram identificadas limitações significativas em relação aos critérios de qualidade estabelecidos para a pesquisa.

As narrativas apresentavam representações superficiais ou estereotipadas da população negra, frequentemente associadas às imagens de pobreza, subalternidade ou exotização cultural. Em alguns casos, a África era retratada de maneira homogênea, desconsiderando sua diversidade histórica, linguística e cultural.

Tais representações merecem atenção especial porque podem influenciar os modos pelos quais as crianças compreendem a população negra e suas culturas.

Conforme observa Debus (2010), obras que reproduzem estereótipos podem contribuir para a manutenção de preconceitos historicamente disseminados, mesmo quando abordam a temática africana e afro-brasileira.

A qualidade das narrativas e das ilustrações mostrou-se decisiva para compreender o potencial dessas obras na promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais. Os dados revelam que a construção de acervos comprometidos com a valorização da diversidade exige não apenas ampliar a quantidade de livros disponíveis, mas também qualificar os processos de seleção das obras.

5. TECENDO CAMINHOS PARA UMA INFÂNCIA MAIS REPRESENTATIVA

A literatura infantil ocupa papel significativo na formação das crianças por participar da construção de referências culturais, identitárias e sociais que influenciam a maneira como elas percebem a si mesmas e aos outros. Ao longo deste capítulo, buscou-se discutir a presença e a qualidade das obras de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira em uma unidade municipal de Educação Infantil, considerando seu potencial para contribuir com a valorização da identidade negra e com o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que, embora a temática africana e afro-brasileira esteja presente no acervo investigado, sua representatividade ainda se mostra reduzida diante do conjunto de obras disponibilizadas às crianças. Das 2.718 obras identificadas na sala de leitura, apenas 29 foram classificadas como literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, representando cerca de 1,06% do acervo. Esse dado evidencia que a ampliação do acesso a narrativas que contemplem

as experiências da população negra permanece como um desafio para os espaços educativos.

Além da reduzida presença quantitativa, a análise qualitativa das obras demonstrou diferenças significativas entre as formas de representação encontradas. Enquanto parte das produções analisadas valorizava o protagonismo negro, a ancestralidade africana e afro-brasileira e a diversidade das experiências negras, outras apresentavam limitações relacionadas à superficialidade das abordagens ou à permanência de representações estereotipadas.

Os resultados evidenciam que a contribuição dessas obras para a Educação das Relações Étnico-Raciais está diretamente relacionada às formas de representação construídas em suas narrativas e ilustrações.

As análises realizadas permitiram compreender que a representatividade não se restringe à inclusão de personagens negras nas histórias. Trata-se da possibilidade de oferecer às crianças referências plurais e positivas que ampliem suas formas de compreender a diversidade humana e contribuam para a construção de identidades fortalecidas. Nesse sentido, as contribuições de Gomes (2000), Dias (2015) e Almeida (2019) evidenciam que a valorização da população negra nos espaços educativos constitui condição importante para a ampliação das oportunidades de reconhecimento e pertencimento.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa refere-se à importância da mediação pedagógica. Os resultados indicaram que a presença de obras qualificadas no acervo escolar representa um passo importante, mas insuficiente quando desvinculado de práticas educativas intencionais. A literatura infantil amplia seu potencial formativo quando integrada a experiências de leitura, diálogo e reflexão que permitam às crianças problematizar diferenças, reconhecer identidades e valorizar a diversidade presente na sociedade.

Nesse processo, o papel dos professores mostra-se fundamental para transformar os livros em instrumentos efetivos de promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais.

As reflexões produzidas neste estudo também apontam para a necessidade de investimentos contínuos na formação docente e na qualificação dos acervos destinados à Educação Infantil. A seleção de obras comprometidas com representações positivas da população negra e com a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras constitui um importante desafio para gestores, professores e demais profissionais envolvidos com a educação das crianças pequenas.

Mais do que cumprir determinações legais, trata-se de garantir condições para que todas as crianças tenham acesso a narrativas capazes de ampliar seus repertórios culturais e fortalecer experiências de reconhecimento e pertencimento.

Por fim, considera-se que esta pesquisa contribui para ampliar as discussões sobre literatura infantil, identidade negra e Educação das Relações Étnico-Raciais na infância. Ao analisar a composição e a qualidade de um acervo escolar, o estudo evidencia a importância de olhar para os livros não apenas como recursos pedagógicos, mas como artefatos culturais que participam da construção de modos de ver, interpretar e significar o mundo.

Tecendo caminhos para uma infância mais representativa, reafirma-se a importância de ampliar a presença de obras de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira nos espaços educativos, qualificar os processos de seleção desses materiais e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade. Afinal, promover uma educação pautada no reconhecimento das diferenças significa garantir que todas as crianças possam encontrar, nos livros e nas experiências escolares, referências que lhes permitam reconhecer-se como sujeitos de história, cultura e dignidade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNLD Educação Infantil 2026–2029: Anexo 01 – Referencial Pedagógico**. Brasília, DF: MEC/FNDE/SEB, jul. 2024. 2. retificação, set. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/AnexoPedaggicoPNLD20262029EducaoInfantil.pdf. Acesso em: 03 mai. 2025.

DEBUS, Eliane Santana Dias. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 191-210, 2010.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 597-614, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. p. 137-149.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Educação, literatura infantojuvenil e relações étnico-raciais. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 5-14, 2015.

OLIVEIRA, Deise Aparecida de. **Literatura infantil de temática africana e afro-brasileira: qualidade das obras e fortalecimento da identidade negra na primeira infância.** 2026. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2026.

CAPÍTULO 5

SILENCIADAS E RESISTENTES: MULHERES NA HISTÓRIA DO BRASIL

Samantha Lodi-Corrêa

Qual é a relação entre as leis sobre as mulheres e o poder do Estado? Por que (e desde quando) as mulheres são invisíveis como sujeitos históricos, quando sabemos que elas participaram dos grandes e pequenos eventos da história humana? O gênero legitimou a emergência de carreiras profissionais? (Scott, 1995, p. 75).

PRIMEIRAS PALAVRAS

O que é ser mulher? Por alguns anos repeti essa pergunta em diferentes ambientes: nos acadêmicos, nos de educação básica, nos culturais, nos centros de referência social e nos espaços populares. E foi uma jovem do sétimo ano do ensino fundamental, em uma roda de conversa só com meninas do sexto ao nono ano, que me trouxe a resposta mais chocante para a pergunta. De sua experiência de vida periférica, de especificidades que desconheço, os olhos fixos daquela garota negra falaram junto aos seus lábios: é a certeza de que você vai sofrer.

Aquela resposta me abalou, não porque era uma mentira, longe disso, eu conhecia todos os dados oficiais que incidem sobre a realidade das mulheres brasileiras, já pensava à luz da interseccionalidade. Não havia dúvida sobre a verdade de sua expressão. Eu senti raiva da sociedade misógina e racista, aversão pelo poder que confina, revolta por essa busca sem fim dos direitos iguais manipulados pela sociedade capitalista. Era um resumo tão explícito de nossa realidade. Uma dor que ela

expressou com força e coragem, enquanto muitas outras concordaram silenciosamente mexendo com a cabeça.

Esse dia marcante se intensificou, quando ela afirmou que já tinha sofrido abusos em casa. E como uma catarse libertadora da dor, do medo, da solidão de sofrer sozinha e de ser descreditada, outras romperam o silêncio e confessaram a mesma situação de abuso. Era a representação pura do Brasil, da violência cotidiana que, às vezes, vira estatística, outras vezes, nem isso, em uma pequena escola do interior de São Paulo. Torna-se evidente por que muitos movimentos conservadores brigam pela retirada das pautas sobre feminismo, violência contra a mulher, assédio e educação sexual nos ambientes escolares. Inúmeras vezes, a escola configurou-se em local de acolhimento às violências sofridas por jovens. Todas que se pronunciaram foram atendidas pela equipe gestora da escola, com encaminhamento ao atendimento psicológico e conselho tutelar.

Impulsionados pelo movimento de maio de 1968, em universidades e grupos de pesquisa, a "questão de gênero" e/ou "relações de gênero" têm sido discutidas, entretanto um impulso na última década ampliou as publicações sobre o assunto. Hoje as mulheres pesquisam outras mulheres, debatem sua existência e suas contribuições como nunca. O conhecimento de histórias que antes ficavam marginalizadas, como se as mulheres em todas as épocas da História tivessem sido coadjuvantes. Esse impulso está diretamente relacionado ao crescimento de movimentos de mulheres que se organizam pelo mundo, com representações em nosso contexto nacional, contribuindo para essa pauta necessária.

De acordo com Perrot (2012), os primeiros estudos aconteceram nos anos 1960, na Grã-Bretanha, e em 1970, na França, expande-se mais efetivamente, e os motivos são científicos, sociológicos e políticos. Científicos, em torno de todo um debate teórico-metodológico na História, com novos objetos, fontes e relações da História com outras temáticas. Sociológicos, explicado pela presença feminina na Universidade. E, políticos, pelos movimentos sociais impulsionados pelo livro "O segundo sexo",

que havia sido publicado em 1949, por Simone de Beauvoir, mas só foi abraçado como reivindicação justamente em 1968.

Em "O segundo sexo", publicado em 1949, Beauvoir pontuou diversos aspectos do "ser mulher" como uma construção social que não tinha justificativa além da manutenção do patriarcado. Falando sobre destino, história, mitos estabelecidos, aspectos biológicos e sociais que interferem na formação e criam situações específicas para a mulher, a ideia era combater uma sociedade que pré-estabelecia um lugar restrito e sem autonomia para mulher, que deve ser independente e traçar seu caminho de libertação (Beauvoir, 2016).

Mulheres resistem, mulheres sempre resistiram ao longo da História, mas suas vidas e suas vozes por muitas vezes foram silenciadas, seus protagonismos foram roubados, suas ações pouco valorizadas por séculos a fio, ou tratadas como instintivas, como se não soubessem as consequências de seus atos, quando eram mencionadas rapidamente (Perrot, 2005). Perrot (2012) afirma que "o silêncio mais profundo é o do relato", muitas vezes generalizado, sobre as figuras femininas na sociedade ao longo da História; para receber menção, era necessário ser "santa" ou "louca", abnegada ou histérica. Reclusa ao lar, não foi lembrada por grandes feitos, eventualmente citada como mau exemplo de condução política como no caso de Catarina de Médici.

As mulheres silenciadas na História começaram a ter seu espaço nas pesquisas, mesmo com toda a dificuldade de fontes históricas, produzidas por homens que registravam feitos masculinos. Em território nacional, as pesquisas têm início na década de 1980 com os trabalhos pioneiros como de Miriam Moreira Leite (1983) e Margareth Rago (1984).

MULHERES NA HISTÓRIA DO BRASIL

Herdeira do discurso europeu, a cultura brasileira também calou por muito tempo as mulheres que por aqui atuaram durante a Colônia – inclusive por falta de registros, mas assim permaneceu

em torno das educadoras, literatas e cientistas do Império, que, somente nesses anos 2000, nos saltam aos olhos a partir de importantes pesquisas. A sociedade brasileira não reconhecia os direitos das mulheres, e nenhum direito até hoje foi um presente, ao contrário, foi parte das lutas femininas.

No Brasil muitas vozes femininas ainda precisam ser ouvidas, pois conhecemos pouco sobre a história de vida de luta das mulheres. Precisamos debater o processo de miscigenação brasileiro sem o romantismo poético do século XIX e entender que ele foi realizado, principalmente, com base no estupro e/ou sequestro dessas mulheres.

Ainda temos nomes desconhecidos como: Aqualtune, princesa no reino do Congo que liderou um exército contra a invasão do seu reino, e, quando perdeu a guerra, foi escravizada e trazida para o Brasil; grávida, fugiu para Palmares, onde teve três filhos: Ganga Zumba, Gana e Sabina – mãe de Zumbi; Maria Felipa nasceu na Bahia, foi marisqueira e teve ação importante durante a guerra da independência na Bahia comandando mulheres, armada de peixeiras e de plantas que causavam urticárias; também chefiou a queimada de embarcações portuguesas; e Luísa Mahin, princesa na Costa de Mina, escravizada no Brasil, depois, alforriada; participou da Revolta dos Malês, em 1835, e da Sabinada, em 1837; quando descoberta, fugiu, e não se sabe onde morreu; os relatos são principalmente de seu filho, Luís Gama; Dandara de Palmares não foi somente companheira de Zumbi, foi uma grande guerreira que lutava contra a escravização e que se jogou de um penhasco em 1694 para morrer em liberdade. (Domingues, 2021).

O silêncio nos registros documentais impôs um mutismo histórico em torno das vidas e obras femininas que foi reproduzido no contexto nacional, amplamente influenciado pelo contexto europeu durante a colônia e, mais especificamente, pelo contexto francês no Império Brasileiro do século XIX. A sociedade brasileira não reconhecia os direitos das mulheres, e nenhum direito que temos hoje foi um presente, ao contrário, foi parte das

inúmeras lutas femininas. Como sempre, a mulher esteve presente, agindo e resistindo, mas, se pensarmos nas indígenas e nas africanas ou afro-brasileiras, esse esquecimento proposital fica ainda mais evidente.

Em uma sociedade marcada por traços patriarcais como a brasileira, os movimentos femininos ocorreram, muitas vezes, articulados em torno de mulheres que enfrentaram diretamente os preconceitos vigentes. No decorrer do século XIX, algumas delas passaram a ocupar espaços profissionais, especialmente nos campos da educação e da literatura, embora não se limitassem a essas áreas (Del Priori, 2011). Observa-se um diálogo entre as mulheres que buscavam seus direitos de ocupar espaços públicos por meio da educação, da literatura, da profissionalização e da participação política, econômica, social e cultural. (Holanda, 2019) Entretanto, algumas atividades se iniciaram marcadas por algumas atuações, nesse caso, lembro algumas.

As mulheres só puderam frequentar a escola de fato com a Lei Geral de 1827, e os cursos superiores em 1879, durante o Império. A República, mesmo reconhecendo que poderiam estar nas escolas, não inseriu a participação política pelo voto, e essa foi outra luta feminina. Durante o século XX, as mulheres lançaram-se à vida pública, mesmo com a tradição patriarcal burguesa, que reforçava a ideia de a mulher ser uma "rainha do lar", mulher privada – aqui, podemos dizer, em todos os sentidos. A luta por igualdade de direitos foi bandeira hasteada que ainda está em pé e, hoje, exige prática condizente com o que a lei nos permite.

De todo esse contexto excludente, hoje temos acesso às obras que destacam a participação feminina na sociedade, suas lutas e suas reivindicações. Entretanto, as educadoras brasileiras ainda são pouco conhecidas. O processo de feminização do magistério no final do século XIX e início do século XX contribuiu para a desvalorização das mulheres e suas realizações no campo educacional. Nos livros de história, a presença das mulheres é reduzida a algumas notas.

A educadora nordestina Nísia Floresta (1810-1885) tem efetiva atuação em favor aos direitos das mulheres. Ela recebeu forte influência europeia das protagonistas do feminismo. Os textos de Mary Wollstonecraft, "A reivindicação dos direitos da mulher" (1792), e Sophie[1], que escreveu "Woman not inferior to man" (1739), foram inspirações para a publicação de "Direitos das mulheres e injustiça dos homens", publicado em 1832. Nísia foi uma importante articulista, com publicações no periódico "Espelho das brasileiras", responsável pela fundação de colégios para meninas em Porto Alegre e, depois, no Rio de Janeiro, o Colégio Augusto. Sua atuação profissional foi amplamente criticada pelos conservadores, mas, desbravadora, desenvolveu um currículo intelectualizado para as meninas, além de ser chefe de família em sua vida pessoal (Duarte, 2010; Campoi, 2011).

A educadora Anália Franco destacou-se por sua intensa atuação no cenário brasileiro. Ainda jovem, envolveu-se com a área educacional, dedicando-se aos estudos e assumindo posteriormente uma cadeira pública de ensino. Após a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, passou a acolher crianças negras abandonadas, desenvolvendo uma experiência pedagógica pautada na coeducação entre meninos e meninas. Além do interesse constante pela literatura, área na qual também produziu alguns escritos, fundou, em 1901, a "Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo". A entidade chegou a reunir aproximadamente cem instituições vinculadas ao projeto, com alterações no número de participantes e unidades até o falecimento da educadora, em 1919.

Anália Franco também elaborou materiais didáticos e incentivou a criação de orfanatos, escolas regulares e instituições profissionalizantes nas localidades por onde circulava com seu grupo dramático-musical, composto exclusivamente por

[1] O pseudônimo Sophie normalmente é atribuído a Lady Mary Wortley Montagu. Embora não haja citação direta é uma adaptação do livro *De l'Égalité des deux sexes* de François Poullain de la Barre.

mulheres. Entre o final do século XIX e o início do século XX, observou-se ainda o processo de feminização do magistério, período em que muitas mulheres passaram a conquistar espaço no mercado de trabalho (Lodi-Corrêa, 2009).

Maria Firmina dos Reis (1822-1917), professora pública e literata maranhense, foi a primeira mulher negra a publicar um romance, *Úrsula*, em 1859. Em 1888, compôs o Hino da Libertação dos Escravos. Fundou uma escola com coeducação entre os sexos com intensa atividade educativa e na literatura, uma protagonista da liberdade étnico-racial e feminina.

Guilhermina Loureiro de Andrade (1839-1929), professora mineira que teve ampla atuação em escolas mineiras, cariocas e paulistas, recebeu forte influência da pedagogia estadunidense, onde estudou. Divulgava o método intuitivo no Brasil. Dirigiu jardim de infância, mas ficou conhecida como responsável pela Escola-Modelo, anexa à Escola Normal da Praça (SP).

Na literatura, lembro o caso icônico da literata Júlia Lopes de Almeida, que participou de todo o processo de fundação da Academia Brasileira de Letras (ABL). Júlia, que publicava seus textos, deveria fundar uma cadeira e tornar-se "imortal", entretanto, optou-se por não aceitar mulheres, e sua cadeira foi ocupada por seu marido (Trevisan, 2021). O veto às mulheres na ABL permaneceu vergonhosamente até 1977 e foi quebrado pela escritora Rachel de Queiroz.

No contexto da ciência nacional, mas não só, quero lembrar ainda a bióloga e parlamentar Bertha Lutz (1894 - 1976), conhecida por sua atuação relacionada aos direitos das mulheres, atuação que se iniciou em 1919, junto com Maria Lacerda, com a fundação da Liga para Emancipação Intelectual da Mulher. Como parlamentar, Lutz defendeu os direitos das trabalhadoras e, em 1945, representou o Brasil na Conferência de San Francisco, sendo uma das responsáveis pela inclusão da igualdade de gênero na Carta da ONU. E, como cientista, descobriu uma nova espécie de sapo, que catalogou.

Somente em 1977, o Brasil reconheceu o direito ao divórcio, mesmo assim, quem era "divorcista", na expressão pejorativa, era malvista pela sociedade. Há uma relação desses fatos com todo o debate internacional sobre os direitos das mulheres, e, em 1975, a ONU reconheceu pela primeira vez a comemoração do Dia Internacional das Mulheres, que já era um dia de luta pelos direitos femininos há mais de sessenta anos. Ainda cabe mencionar que, somente com a Constituição de 1988, é que mulheres e homens tiveram os mesmos direitos garantidos pela lei.

A médica psiquiatra Nise da Silveira (1905-1999) desenvolveu um trabalho inovador na sessão de terapia ocupacional, dirigido por ela de 1946 até 1974, com pacientes do Centro Psiquiátrico Nacional "Pedro II". Ela questionou as técnicas agressivas utilizadas em pacientes, pois, como aluna de Carl Jung, acreditava nos vínculos afetivos e foi uma das pioneiras no trabalho com arte, desenvolvendo a criatividade; hoje é considerada uma pioneira na luta antimanicomial.

É principalmente no século XXI que as pesquisas sobre gênero nas mais diversas áreas têm nos proporcionado o conhecimento dessas vidas e dos legados deixados por mulheres como Bertha e Nise, tão importantes para nossa história e que, por anos, permaneceram amordaçadas. Seus nomes passaram a ser mais conhecidos, e, no caso de Nise, a pesquisa ainda levou a uma produção cinematográfica, o que ajudou em sua popularização.

Durante a Primeira República no Brasil, as mulheres estavam presentes em sindicatos, greves e ocupavam alguns espaços profissionais. Segundo Mendes (2021), as costureiras utilizaram o periódico "A Terra Livre", em 1906, para conclamar as mulheres à organização coletiva. Enquanto trabalhadores homens, em diferentes partes do mundo, já haviam conquistado jornadas de oito horas, elas permaneceram submetidas a expedientes exaustivos de até dezesseis horas diárias, das 7h às 23h. Diante dessa realidade, passaram a integrar ligas operárias e a reivindicar direitos trabalhistas, assumindo papel relevante nas mobilizações do período. Em seus textos, denunciavam as condições de

exploração às quais estavam submetidas e contavam com o apoio de trabalhadores homens. Algumas publicações registravam, inclusive, que determinados patrões reconheciam a gravidade da situação e aceitariam negociar melhorias caso outros empregadores também o fizessem. As operárias percebiam que, enquanto os lucros e negócios se expandiram, suas próprias condições de vida se deterioraram.

Nesse contexto, organizou-se uma Liga de Resistência, estruturada sem hierarquias rígidas nem comando centralizado. Em 1907, as trabalhadoras promoveram uma greve reivindicando a redução da jornada para nove ou nove horas e meia diárias, movimento que resultou na prisão de doze operárias. Tanto em São Paulo quanto no Rio de Janeiro, as mulheres atuavam na resistência, na conscientização política e na convocação para as lutas trabalhistas. Por volta de 1915, foi criado o Centro Feminino de Jovens Idealistas, do qual participaram, entre outras integrantes, as irmãs Soares, destacando-se Maria Antônia Soares, secretária da organização. O grupo defendia a educação e a instrução feminina como elementos fundamentais para a emancipação das mulheres. Em 1917, elas também estiveram presentes na greve geral, reunindo operárias e esposas de ferroviários em torno do princípio da solidariedade.

Em 1922, foi fundada a Liga Brasileira para o Progresso da Mulher, que, em 1924, passou a ser chamada de Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), em que os principais objetivos eram a batalha pelo voto e o livre acesso das mulheres ao campo de trabalho, sob o lema: "Promover a educação da mulher e elevar o nível de instrução feminina", tendo como figura central a bióloga Bertha Lutz e a forte atuação da professora Maria Lacerda de Moura, além de Júlia Lopes de Almeida e Jerônima Mesquita. O grupo articulou-se internacionalmente e promoveu duas conferências pelo Progresso Feminino na cidade do Rio de Janeiro, em 1922 e em 1931. (Lodi-Corrêa, 2025).

Entre a Primeira República e a Era Vargas, Maria Lacerda de Moura desempenhou papel expressivo, transitando entre diversos

grupos femininos e operários. Embora tenha sido uma das fundadoras da FBPF, afastou-se posteriormente por desacreditar no voto feminino como solução efetiva, entendendo que a participação eleitoral apenas incorporaria as mulheres a um sistema ainda marcado por injustiças. Por essa razão, aproximou-se mais intensamente dos movimentos operários femininos, sem abandonar o diálogo com outros segmentos em torno de pautas comuns às mulheres. A defesa da liberdade feminina tornou-se uma de suas principais bandeiras, enfrentando discursos médicos que definiam a mulher como "degenerada" e debatendo, já em 1932, temas relacionados aos direitos reprodutivos (Moura, 2018; Moura, 2022).

A Era Vargas, especialmente durante o período ditatorial, provocou forte desarticulação dos movimentos sociais, seja por meio da cooptação, seja pela perseguição política. Em 1932, um decreto instituiu voto secreto e para maiores de 21 anos, independente do sexo. No entanto, apenas mulheres casadas e com autorização do esposo ou viúvas com renda própria podiam votar. A única mulher eleita como deputada federal pela Constituinte em 1933 foi Carlota Pereira de Queiroz (1892-1982). Em 1934, Antonieta de Barros (1901-1952) foi a primeira mulher negra a ser deputada estadual, por Santa Catarina. A Constituição de 1934 reafirmou o sufrágio feminino como facultativo, e as mulheres que exerciam função pública remunerada tinham esse direito. Além disso, do ponto de vista trabalhista, foi estabelecida a licença maternidade de três meses, com direito ao salário integral. Efetivamente, por causa do Estado Novo, ditadura de Vargas, só após 1946, as mulheres começaram efetivamente a votar. (Lodi-Corrêa, 2025)

Na década de 1950, ganhou força a luta pelo direito ao divórcio. Nesse cenário, destacou-se Anita Carrijo, cirurgiã-dentista frequentemente identificada pela imprensa como "líder feminista e divorcista". Assassinada em 1957, teve seu caso nunca esclarecido. Em razão de sua atuação política, era monitorada pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), que também fiscalizava as correspondências enviadas à filha residente nos

Estados Unidos, conforme revelam documentos da instituição. Após sua morte, Anita Carrijo ainda foi alvo de uma campanha de difamação póstuma, e até mesmo os registros de sua presença pública no Cemitério do Araçá, em São Paulo, desapareceram. Sua luta contou com a parceria do advogado Nelson Carneiro, que, ao lado de Accioly Filho, apresentou o projeto que resultaria na Lei nº 6.515/1977, responsável pela oficialização do divórcio no Brasil. Pela legislação, o divórcio dependia previamente do desquite, posteriormente denominado separação judicial, pelo prazo mínimo de um ano. (Lodi-Corrêa, 2025)

Durante a ditadura militar, as mulheres também fizeram parte de grupos de resistência ao regime. Além de serem perseguidas, presas (sequestradas pelo Estado) e torturadas como os homens, ainda tiveram que passar pela violência sexual como uma forma a mais de tortura por estarem "fora de seus lugares". O trabalho realizado pela Comissão da Verdade reuniu depoimentos e memórias sobre todo esse período de terrorismo de estado institucionalizado evidenciando esses crimes. Aqui destaco a luta de Crimeia de Almeida e Maria Amélia Teles, que sofreram com as violências e expõem com coragem os detalhes dos processos que passaram para manter a memória viva e combater em nossa democracia qualquer retrocesso.

Maria Amélia Teles fundou a União Brasileira de Mulheres e as Promotoras Legais Populares como propostas educativas e de conscientização das mulheres, com o intuito de criar redes de apoio e de fiscalização de políticas públicas, tendo como objetivo combater a violência de gênero.

As lutas no processo de redemocratização e elaboração de uma constituição cidadã reuniram muitas mulheres, que debateram seus direitos e lugares na sociedade brasileira. Destaco a luta de Lélia González (1935-1994), intelectual, professora e ativista, uma das principais vozes do movimento feminino negro brasileiro, mulher que produziu diversos textos para o nosso letramento racial. Debateu questões raciais e, também, o sexismo, trabalhando com afinco para desconstruir a visão essencialista

sobre a mulher negra, que foi tão reforçada na cultura brasileira (González, 2020ª; 2020b). Uma pioneira no Brasil da interseccionalidade, mesmo ainda sem ter acesso ao conceito, criado somente em 1989 por Kimberlé Crenshaw, jurista e teórica estadunidense. (Crenshaw, 2002; 2004)

Beatriz do Nascimento (1942-1995), historiadora e ativista da memória e autonomia do povo negro, que ressignificou os quilombos na História do Brasil. Ela entendeu e nos ensinou que não eram "apenas locais de fuga", ao contrário, eram projetos políticos de resistência cultural e autoafirmação étnica.

Conceição Evaristo (1946), professora e escritora, uma das vozes mais importantes da literatura brasileira contemporânea, especialmente no que diz respeito à representação da experiência negra no País. Ela dá voz às mulheres negras silenciadas. Cunhou o conceito de "Escrevivência" como um modo de resistência, pois transforma a dor e a luta em palavras, criando um espaço de voz para aqueles que foram marginalizados.

Eu não consegui falar de Dorinas, Noemys, Armandas, Cecílias, Prescilianas, Carolinas, Suelis, Bárbaras, Elianes, Alices, Sonias, Marias… nomes conhecidos, nomes desconhecidos, protagonismos individuais, movimentos e lutas coletivas. Mulheres estão fazendo história, libertando seus corpos, lutando contra a violência e o feminicídio, denunciando abusos, fazendo política, literatura, arte, ciência e recebendo prêmios como nunca havia acontecido na história da humanidade. Mesmo com o descrédito que persiste em alguns meios e com a sua intelectualidade questionada, as mulheres batalham e assumem seus espaços.

ÚLTIMAS PALAVRAS INCONCLUSAS

De todo esse contexto excludente aqui repetido, hoje temos acesso às obras que destacam a participação feminina na sociedade, suas lutas e suas reivindicações. Entretanto, as educadoras brasileiras ainda são pouco conhecidas. E ainda há muita coisa para

se desvendar com pesquisas. Elas representam seus povos, mulheres indígenas, mulheres negras/pretas são lideranças.

A interseccionalidade é um caminho para compreender como os preconceitos, as faltas de oportunidade e as "dívidas históricas" se acumulam e dificultam a essas mulheres ter voz, ter espaço e ter direitos básicos. Elas estão organizadas, se destacam e são a representatividade necessária em nossa sociedade na ciência, nos negócios, no jornalismo, na pesquisa, nas artes. Essas mulheres que fazem tudo isso hoje são impulsionadas por outras que agiram antes. As vozes femininas ressoam. Considera-se que as questões de gênero na história da educação ainda apresentam lacunas a serem preenchidas – o que não pretendemos resolver com essa pesquisa, pois isso será fruto de muito trabalho coletivo no decorrer de décadas.

Parece que muitos de nossos direitos já estão consolidados há bastante tempo, mas isso é um ledo engano, boa parte deles se configuraram somente com a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã. Mesmo assim, precisamos de algumas leis complementares para assegurar diretamente os direitos já estabelecidos ou ainda para livrar-nos de concepções firmadas em uma sociedade misógina, como aconteceu com a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 2006) ou ainda a Lei nº 13.104/2015, que torna o feminicídio um homicídio qualificado e o insere na lista de crimes hediondos. Esses dois tópicos sobre as lutas de mulheres contemporâneas por seus direitos são sintéticos e, ainda, destacam o problema de deixar para trás várias mulheres conhecidas, reconhecidas e milhares de "desconhecidas" que contribuíram para a conquista de direitos femininos.

Em 24 de setembro de 2024, tivemos a promulgação da Lei nº 14.986, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei 9.394/96, estabelecendo a obrigatoriedade de abordar experiências femininas nos conteúdos curriculares e institui a 13ª Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História. Considerando essa necessidade legal, observa-se que pesquisas e disciplinas com abordagem sobre gênero podem

contribuir para a formação de docentes que assegurem o cumprimento dessa lei. Unidas à lei citada, as abordagens étnico-raciais também contemplam as Leis nº 10.639, de 2003, e a Lei nº 11.645, de 2008, que reforçam e tornam obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

Nada nos foi dado, tudo foi fruto de organização, debates, greves, movimentos pacíficos e outros nem tanto. Diante de nossas possibilidades, proporcionamos um pouco do contexto histórico e social das mulheres na História do Brasil, e há uma grande limitação nesse texto. Assim, ao nos depararmos com meninas ou mulheres semelhantes àquela jovem do sétimo ano do ensino fundamental, presente no início do capítulo, que enxerga a condição feminina como a certeza de sofrimento, ainda uma questão emerge: E, hoje, estão as mulheres plenamente contempladas em seus direitos? Fica a pergunta, de fácil resposta.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Vol 1: fatos e mitos. Vol2: a experiência vivida. 3 ed. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher... [Insira a ementa completa, se necessário]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a LDBEN, para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio.

BRASIL. **Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977**. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências.

CAMPOI, Isabel Corte. **O livro "Direitos das mulheres e injustiça dos homens" de Nísia Floresta**: literatura, mulheres e o Brasil do século XIX. História (São Paulo), v. 30, n. 2, p. 196–213, dez. 2011

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

CRENSHAW, Kimberlé. A intersecionalidade na discriminação de raça e gênero. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: **Unifem**, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/plug

infile.php/4587063/mod_resource/content/1/KimberleCrenshaw.pdf. Acesso em: 28 maio 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v.10, nº 1, pp. 171-188, jan. 2002.

DEL PRIORI, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

DOMINGUES, Dayane Cristina da Silva. Luiza Mahin e outras mulheres negras nas revoluções do Brasil Colônia. São Paulo: Unisa, 2012. **Even3 Publicações**. http://doi.org/10.29327/763529 Disponível em: https://publicacoes.even3.com.br/preprint/luizamahin-e-outras-mulheres-negras-nas-revolucoes-do-brasil-colonia-635297.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 168 p. (Coleção Educador).

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIOS, F.; LIMA, M. (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a. p. 139-150.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, F.; LIMA, M. (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020b. p. 75-93.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (org.) **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Caminhos de Maria Lacerda de Moura:** contribuição a história do feminismo no Brasil. 1983. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983. Acesso em: 01 maio. 2026.

LODI-CORREA, Samantha. "Mulheres e Trabalho: direitos, conquistas e jornadas acumuladas". CONSELHO REGIONAL DE FARMÁCIA DO ESTADO DE SÃO PAULO (CRF-SP). **Mulheres farmacêuticas**. São Paulo: CRF-SP, 2025. 1 cartilha. Disponível em: https://crfsp.far.br/url/mulheres-farmaceuticas. Acesso em: 03 maio de 2026.

LODI-CORREA, Samantha. **Anália Franco e sua ação sócio-educacional na transição do Império para a República (1868-1919)**. Dissertação de mestrado. 2009.

MENDES, Samanta Colhado. **Companheiras:** mulheres anarquistas em São Paulo (18891930) São Paulo: Faísca; ITHA-IATH, 2021.

MOURA, Maria Lacerda de. **A mulher é uma degenerada**. 4 ed. comentada. São Paulo: Tenda de livros, 2018. (serie Aquela mulher). 380p.

MOURA, Maria Lacerda de. **Amai e... não vos multipliqueis**. (posfácio de Mariana Patrício Fernandes). São Paulo: Chão editora, 2022.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890 – 1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RAGO, Luzia Margareth. **Sem fé, sem lei, sem rei**: liberalismo e experiência anarquista na República. 1984. 328f Dissertação (mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1574578. Acesso em: 1 maio 2026.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

TREVISAN, Gabriela Simonetti. **A escrita feminista de Júlia Lopes de Almeida**. São Paulo: Intermeios, 2021.

CAPÍTULO 6

NOVOS ENQUADRAMENTOS DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NO AMBIENTE *ON-LINE*: DO *BLOG* ESCREVA LOLA ESCREVA" À ANÁLISE INTERSECCIONAL DOS GRUPOS MASCULINISTAS NO BRASIL

Ana Carolina Colnago Roco de Azevedo
Divino José da Silva

O presente trabalho se origina das reflexões desenvolvidas na tese de doutorado intitulada "Novos enquadramentos da violência contra a mulher no ambiente *on-line*: análise dos ataques de grupos masculinistas contra o *blog* 'Escreva Lola Escreva'" (2023), que investigou a reconfiguração da violência contra as mulheres no ambiente *on-line* a partir do referido *blog* e da atuação de sua autora, Lola Aronovich.

Para a análise qualitativa, foram selecionados livros, artigos, dissertações, teses e postagens do *blog* "Escreva Lola Escreva", que reunia, até 2023, mais de 5.000 publicações, a partir de descritores vinculados à escrita feminista, aos grupos masculinistas e aos ataques direcionados à autora. Nesse contexto, a interseccionalidade foi tomada como ferramenta analítica para pensar Lola Aronovich, as categorias que atravessam os ataques por ela sofridos e os próprios grupos masculinistas, envoltos em um pacto da branquitude e da heterossexualidade, tendo como pano de fundo o recente recrudescimento do fascismo no Estado-nação brasileiro.

Segundo Bilge, a interseccionalidade "é uma teoria e uma práxis, uma ferramenta analítica e política elaborada por atores sociais menos poderosos que enfrentam múltiplas situações de minorização" (2018, p. 73). Em seu cerne, a interseccionalidade

ainda "Traz consigo a ideia de superação de um feminismo eurocêntrico e de classe média e conjuga categorias como raça, gênero, classe, sexualidade, periferia, dentre outras" (Rios; Perez; Ricoldi, 2018, p. 37).

Assim, ao tomarmos a interseccionalidade como eixo de análise, torna-se possível tencionarmos não apenas a constituição das identidades, mas também das lutas e do reconhecimento de direitos humanos básicos. Nos reconhecermos enquanto sujeitos múltiplos, atravessados por experiências diversas é um primeiro exercício interseccional, pois nos encaminha a considerar as categorias (gênero, raça, geração, nacionalidade, deficiência) de modo indissolúvel. Conforme demonstraram Collins e Bilge (2021), não se trata de uma essência fixa que a pessoa carrega de uma situação para a outra, entende-se que as identidades individuais se aplicam diferentemente de um contexto social para outro. E esses contextos sociais são sempre moldados pelas relações de poder interseccionais.

Ao pensarmos essas relações de poder no contexto contemporâneo, torna-se necessário considerar também as transformações produzidas pela cultura digital, que reorganizou tanto as formas de articulação política e produção de conhecimento quanto os modos de circulação da violência e dos discursos de ódio. É nesse cenário que os feminismos passam a ocupar de maneira mais intensa os ambientes virtuais, utilizando as tecnologias digitais como espaço de mobilização, denúncia, produção teórica e construção de redes de apoio e resistência.

Por um longo período, o movimento feminista dependeu de que as mulheres se organizassem em espaços presencialmente, ainda que diversos, como os espaços de trabalho, da universidade, associações de bairro etc. Será a partir da década de 1990 que a cultura digital abrirá a possibilidade de que a comunicação ocorra de forma mais generalizada e pulverizada se tornando, ela mesma, objeto de uma nova epistemologia feminista, também conhecida como ciberfeminismo, movimento estético e político orientado pela popularização das tecnologias

digitais que renovou o debate feminista, questionando as desigualdades de gênero através das relações das mulheres com a ciência, a tecnologia e a cultura eletrônica. Embora o ciberfeminismo tenha se alimentado de diversas fontes de inspiração artísticas como o ciberpunk, o Manifesto Ciborgue, de Donna Haraway (1995), é apontado como seu propulsor (Martinez, 2019).

Passa-se, então, a observar "um protofeminismo novo, *nerd* e *geek*, repaginado, especialmente atrativo para as mulheres mais jovens, crescidas no ambiente digital" (Natansohn, 2013, p. 28). Neste viés, seja readequando conceitos, refletindo sobre a epistemologia ou reivindicando velhas categorias a serem usadas em conjunto com as questões contemporâneas, os feminismos se capilarizam em diversos formatos e tendências, ampliando a participação de mulheres em todos os seus recortes e interseções (Martinez, 2019).

A conexão entre a interseccionalidade dos feminismos digitais (que emergem nos *blogs* e redes sociais digitais) e a interseccionalidade produzida na academia, funciona sinergicamente: há uma dupla incorporação do que se produz nesses espaços, o que movimenta tanto teoria, quanto práxis, resultando em novas formas de organização dos feminismos, em novos estudos que são produzidos, além de uma amplificação da divulgação dessas práticas.

A mídia digital e as plataformas como o *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *YouTube* e *TikTok* criam novos públicos feministas *on-line* e desempenham um papel importante na introdução do feminismo entre as novas gerações de meninas e adolescentes. Ainda há dúvidas sobre quem são as feministas digitais que têm acesso aos principais meios de comunicação social, e quem tem legitimidade para ter suas manifestações acolhidas. Em relação à interseccionalidade, dada a sua influência potencial no público feminista on-line, é importante entender como o conceito é adotado por intelectuais e ativistas que trabalham com e nas culturas digitais em todo o mundo, o que fazem com a interseccionalidade

on-line e como isso molda o caminho pelo qual mulheres e meninas descobrem o feminismo (Collins; Bilge, 2021).

Contudo, embora essa nova configuração digital represente um salto inegável em termos de visibilidade, essas disputas por legitimidade e acesso demonstram que seria um equívoco sustentar a ideia de que esse cenário é isento de contradições. Paralelamente aos avanços, emergem novos desafios, uma vez que os feminismos digitais também abrem espaço para a potencialização do chamado "feminismo de escolha". O termo, cunhado por Linda Hirshman, visa nomear e criticar a convicção difundida de que o movimento emancipatório serve apenas para validar qualquer decisão individual da mulher. Por receio de se envolver em debates políticos estruturais, o feminismo de escolha não contesta o *status quo* e celebra as ações individuais, mesmo que estas prejudiquem outras mulheres. A partir dessa lógica, ao esvaziar o debate e tornar "tudo" feminista, essa vertente garante que nada mais o seja de fato, pois anula a exigência de mudanças reais ou o sacrifício do interesse individual em prol do bem coletivo. Outrossim, essa perspectiva acaba por priorizar as necessidades e crenças de feministas brancas, uma vez que articular um coletivo, engajar-se no processo político e contestar privilégios estruturais são ações que não se alinham aos seus propósitos individualistas (Zakaria, 2021).

A urgência de se pensar o feminismo a partir de uma perspectiva coletiva e interseccional, preterida por visões individualistas, reflete-se na crueza dos dados sobre a realidade nacional. Em relação à violência contra a mulher, uma pesquisa realizada a pedido do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, entre os dias 9 e 13 de janeiro de 2022, com participantes acima dos 16 anos em 126 cidades, em todas as regiões do país, apontou que um terço das mulheres brasileiras já sofreu algum episódio de violência física ou sexual pelo menos uma vez na vida. Esse índice foi apurado pela primeira vez e é mais alto que o registrado globalmente (27%), em um levantamento feito pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2021. Quando incluídas as

violências psicológicas, o número de mulheres brasileiras que já sofreram episódios de violência sobe para 43%. A maior parte das ocorrências foi direcionada a mulheres negras, cuja prevalência de algum tipo de violência ao longo da vida ficou em 48%, diante de 33% da população em geral. Ainda no âmbito da violência, conforme o relatório de 2021 da *Transgender Europe* (TGEU), o Brasil é ainda o país que mais mata pessoas trans e travestis em todo o mundo pelo 13° ano consecutivo.

Diante desse cenário de violações estruturais, a organização coletiva das mulheres historicamente desenhou caminhos de resistência. Ao pensarmos os movimentos feministas no Brasil, foram produzidas contribuições essenciais no processo de democratização do Estado brasileiro, além de inovações importantes no campo das políticas públicas, como a criação dos Conselhos da Condição Feminina – órgãos voltados para o desenho de políticas públicas de promoção da igualdade de gênero e combate à discriminação contra as mulheres. Outro ponto foi a violência doméstica tida como algo da dimensão do privado que alcançou a esfera pública e tornou-se objeto de políticas específicas. Esse deslocamento levou a administração pública a criar novos organismos, como as Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher, os abrigos institucionais para a proteção de mulheres em situação de violência, o treinamento de profissionais da segurança pública para lidar com as situações de violência contra a mulher etc. Ainda, é necessário destacar o protagonismo que tiveram nas lutas pela anistia, por creche, na luta pela descriminalização do aborto que penaliza, inegavelmente, as mulheres de baixa renda, que o fazem em condições de precariedade e determinam em grande parte os índices de mortalidade materna existentes no país; entre outras importantes ações (Carneiro, 2003).

Ao enfrentar a norma patriarcal, os feminismos e demais movimentos marcados pela coletividade que lutam por justiça social são vistos como ameaçadores, pois identificam, denunciam e exigem reparação das injustiças e desigualdades percebidas

(Bento, 2022). Afinal, se os "sistemas de sexo/gênero não são emanações a-históricas da mente humana; eles são produtos da atividade humana histórica" (Rubin, 1993, p. 23), eles são passíveis de transformações — o que, fundamentalmente, ameaça e poderia derrubar privilégios estruturais há muito consolidados.

AS FRONTEIRAS DO ANTIFEMINISMO *ON-LINE*: DA CRISE DA MASCULINIDADE AO "OUTRO PATRIARCADO"

Ao demonstrarmos até o momento como os feminismos se conectam com o ambiente digital, caminhamos para o momento de enunciar como os embates começam a ser travados por meio de práticas antifeministas. Nesse sentido, se vislumbramos novas formas de o feminismo emergir *on-line*, o mesmo se aplica às práticas opositoras e antifeministas.

É importante ressaltar que o antifeminismo do qual tratamos conecta-se com as construções de masculinidades, que são "padrões socialmente construídos de práticas de gênero. Esses padrões são criados por meio de um processo histórico com dimensões globais" (Connell, 2016, p. 94). Assim, diferentes formas de exercer a masculinidade são forjadas. Se, por um lado, os estudos de gênero e os feminismos impulsionaram mais discussões sobre o tema, buscando rever estereótipos densamente construídos, por outro lado, impulsionaram uma forte resistência frente aos chamados e lutas de mulheres que denunciaram as profundas desigualdades constituídas por meio dos papéis atribuídos socialmente a mulheres e homens.

Nessa lógica, tudo aquilo que foge a uma norma cisheterossexual rigidamente masculinizada parece se colocar como ameaça constante, englobando as subjetividades que precisam ser reafirmadas em sua virilidade a todo momento e um temor de perda dos privilégios detidos por séculos. Vale destacar que, nos últimos anos, o fortalecimento da extrema-direita em diversos países do mundo impulsionou o discurso de ódio de

grupos que utilizam ideais misóginos para atacar mulheres e outras minorias sociais.

A partir das reações que flutuam entre resistências e modificações, "o masculino alocou-se entre a cultura machista (pautada no papel de protetor, patriarca, chefe, provedor e superior) e sua desmistificação em decorrência das conquistas obtidas pela luta política, especialmente alavancada pelo movimento feminista" (Oliveira; Silva, 2021, p. 1618).

Para além das estruturas tradicionais de dominação, edifica-se o que Françoise Vergès (2020) denomina como "o outro patriarcado" — uma vertente neofascista e masculinista que ataca frontalmente as mulheres e a população LGBTQIA+, operando ativamente para fazer retroceder direitos duramente conquistados pelas mulheres. Sob a ótica desse sistema, a única posição aceitável é a submissão das mulheres a uma ordem heteronormativa estrita, que tenta restituir o poder absoluto das figuras do pai e do marido. Essa engenharia de dominação se manifesta de forma extremista por meio de incitações diretas ao estupro e ao assassinato de feministas, mulheres parlamentares de esquerda, transexuais, LGBTQIAP+, militantes de causas indígenas e migrantes. Trata-se, fundamentalmente, de um patriarcado que instrumentaliza discursos, inclusive de caráter religioso, e que aprendeu a articular politicamente o ódio e o medo para justificar o aniquilamento simbólico e físico de seus opositores.

Nesse contexto, vemos o surgimento de grupos que se autodenominam como defensores dos direitos dos homens, também conhecidos como masculinistas, que se caracterizam pela radicalização dos discursos e atos misóginos. O posicionamento antifeminista é uma de suas principais bandeiras, sustentando a defesa da superioridade masculina e a exclusão das mulheres de espaços de poder como elementos fundamentais da vida em sociedade (Oliveira; Silva, 2021).

No que se refere às suas zonas de ação, "O caráter hipermasculino que determinados ambientes virtuais podem assumir na rede foi nomeado com um neologismo: *manosphere*,

isso é, a esfera masculina" (Lima-Santos; Santos, 2022, p. 1088). Configura-se como um "universo vazio em que circulam livremente todo tipo de pensamentos, numa espécie de ambiente que pode conjugar piadas racistas, pornografia bizarra, imagens violentas, ideações suicidas e pensamentos assassinos, entre outras inúmeras produções perversas" (Pinto-Neto, 2019, p. 186). O suposto anonimato garantido pela rede mundial de computadores impulsionou a organização desses grupos, principalmente nos ambientes da *deep web* (páginas que estão escondidas e inacessíveis aos mecanismos de busca, como o *google*, por exemplo), essencialmente nos *chans* (fóruns anônimos de discussão *on-line*).

Outra denominação comumente utilizada por esses grupos se refere à *RedPill* (Pílula Vermelha), em alusão ao filme *Matrix*. A ideia de tomar a pílula significaria dar-se conta das verdades inconvenientes do mundo, principalmente no que diz respeito a uma suposta "lavagem cerebral" que os movimentos feministas teriam empreendido nas sociedades ocidentais. Dentre os grupos que adotam a *RedPill*, situam-se os *incels* (*involuntary celibates* ou celibatários involuntários), homens que se sentem rejeitados por mulheres e acabam assumindo posturas misóginas e atitudes hostis contra elas, utilizando principalmente as comunidades *on-line* para disseminar seu ódio generalizado e purgar seu ressentimento (Lima-Santos; Santos, 2022).

Retornando às ressonâncias dessas dinâmicas no cenário brasileiro, a abreviação "mascu" foi cunhada por Lola Aronovich, em 2011, para se referir de forma satírica a esses masculinistas. Ao nomeá-los assim, Lola utilizou a estratégia teórica da redescrição, subvertendo a autonomeação do grupo, o que se constitui como uma relevante estratégia de resistência feminista. Nos países de língua inglesa, tais atores costumam se autoidentificar como *MRAs* (*Men's Rights Activists*). Atualmente, contudo, são mais adotadas as nomenclaturas de subgrupos específicos, tais como os já mencionados *incels*, os *MGTOW* (*Men Going Their Own Way*) e os *PUAs* (*Pick-Up Artists*) (Aronovich, 2021).

Nesse panorama, Lola Aronovich desempenhou um papel político e pedagógico crucial ao trazer para o público do *blog* "Escreva Lola Escreva" denúncias detalhadas sobre o funcionamento desses grupos, oferecendo definições, mapeamentos e traduções de reportagens correlatas. Ao firmar um posicionamento combativo contra as ideias propagadas pelos masculinistas, a ativista passa a sofrer uma violenta e sistemática onda de ataques retaliatórios.

A MISOGINIA EM REDE: PERSEGUIÇÃO, VIOLÊNCIA E ATAQUES CONTRA LOLA ARONOVICH

A vulnerabilidade frente ao desconhecido é amplificada no ambiente virtual, principalmente no que concerne às minorias sociais, por já se situarem em um ponto constante de ameaça à vida. Navegam nossos rostos, palavras, dados e não sabemos por quem estamos sendo capturados. E isso ocorre em uma sociedade em que "parte do problema da vida política contemporânea é que nem todo mundo conta como sujeito" (Butler, 2019, p. 54).

Foi também no ano de 2011 que Lola descobriu já ser conhecida em algumas comunidades *on-line* de masculinistas. Conforme relata a ativista: "Em fevereiro de 2011 descobri não só que esses grupos no Brasil se autointitulavam masculinistas, como que eles já me xingavam fazia tempo. Pelo jeito, eu era a única feminista que eles conheciam" (Aronovich, 2018, *on-line*). Essas ameaças acabam por se estender, não aparecendo apenas nos comentários do *blog*, mas passando a inundar sua caixa de *e-mails*, seu local de trabalho, e se dirigindo a membros de sua família e da universidade em que trabalha.

> Embora a ameaça não seja exatamente o ato que ela prediz, ainda é um ato, um ato de fala, que não apenas anuncia o ato por vir, mas registra certa força na linguagem, uma força que ao mesmo tempo pressagia e instaura uma força subsequente. Enquanto a ameaça tende a produzir uma expectativa, a ameaça da violência destrói a

> própria possibilidade da expectativa: ela inicia uma temporalidade na qual esperamos a destruição da expectativa e na qual, por consequência, não podemos esperá-la (Butler, 2021, p. 24-25).

Em meio às ameaças, Lola ainda aponta que, em abril de 2011, a situação ganha novos contornos a partir do massacre de Realengo, quando Wellington Menezes de Oliveira entrou na escola municipal em que havia estudado e abriu fogo contra os estudantes, matando dez meninas e dois meninos. Após ser baleado por um policial, Wellington se suicidou. Todavia, a grande mídia não prestou atenção na discrepância entre o número de meninas e meninos mortos, nem nos depoimentos das testemunhas que apontavam essa direção.

Lola insistiu na versão do crime de ódio e acompanhou a ação de *blogs* e fóruns masculinistas, que observaram em Wellington a utilização de uma linguagem comum (Aronovich, 2018). Além disso, antes de cometer o que ficou conhecido como o massacre de Realengo, ele deixou alguns vídeos em que se dizia virgem e chamava as meninas de "seres impuros" (Aronovich, 2022).

O discurso do assassino coaduna com os ideais dos *incels*, que se sentem destituídos de seus privilégios e ainda "ridicularizados, dolorosamente inferiorizados e humilhados pelas mulheres. Esses homens, portanto, sentem que têm "direito" legítimo à reparação. Devem ser compensados, ressarcidos de algum modo dos danos que as mulheres lhes infligiram" (Lima-Santos; Santos, 2022, p. 1096).

A permanência dessas ações violentas reflete-se anos mais tarde no Massacre de Suzano, ocorrido no dia 13 de março de 2019. Os assassinos, um de 17 e outro de 25 anos, invadiram a Escola Estadual Raul Brasil, na região metropolitana de São Paulo, e mataram cinco estudantes entre 15 e 17 anos, a inspetora e a diretora da escola, suicidando-se em seguida. O massacre foi parcialmente planejado no *Dogolachan*. Ao contrário do ocorrido em Realengo, desta vez não houve dúvida entre os jornalistas de que foi um crime de ódio. Uma repórter contou à Lola que uma

das frases mais ouvidas nas redações foi "A Lola avisou" e "A Lola vivia falando que isso iria acontecer" (Aronovich, 2022).

Nesse contexto, o inimigo a ser por eles combatido "volta-se exatamente contra a escola, a educação, os intelectuais, uma vez que o pensamento funciona como inimigo dessa concepção misógina e hierárquica de mundo" (Pinto-Neto, 2019, p. 188). A insistência de educadores e ativistas, como Lola, reacende ainda mais o ódio dos que não conseguem ver no outro a subordinação desejada.

Já no ano de 2021, o assassinato de Ingrid Oliveira Bueno da Silva, de 19 anos, conhecida como Sol, cometido por Guilherme Alves Costa, de 18 anos, trouxe novamente o masculinismo à tona. No artigo da Carta Capital intitulado "O assassinato de Sol não é caso isolado", de autoria de Lola Aronovich (2021), a autora compartilha a mensagem recebida do assassino após o crime. Nela, ele comenta sobre o objeto utilizado no homicídio, agradece ao Crazychan, retoma discursos de ódio direcionados à vítima e menciona o instrumento do crime, que não foi localizado pela polícia.

Embora distintos em suas circunstâncias e contextos, os episódios de Realengo, Suzano e o assassinato de Ingrid Oliveira Bueno da Silva apresentam elementos convergentes que permitem relacioná-los ao universo discursivo dos grupos masculinistas. Em todos eles, observam-se manifestações de misoginia, ressentimento, hostilidade contra mulheres e legitimação da violência como mecanismo de reparação simbólica frente a uma suposta perda de privilégios masculinos. Tais ocorrências evidenciam que os discursos produzidos nesses ambientes não permanecem restritos ao plano virtual, podendo alimentar práticas concretas de violência e crimes de ódio.

As ameaças direcionadas a Lola Aronovich não constituem episódios isolados, mas refletem uma dinâmica mais ampla de violência de gênero praticada em ambientes digitais. A exposição de informações pessoais, as intimidações constantes e as incitações à violência evidenciam mecanismos característicos da misoginia *on-line*, utilizados para silenciar mulheres que ocupam

espaços de debate público e questionam estruturas de desigualdade de gênero. Nesse contexto, grupos masculinistas e comunidades virtuais organizadas, como os *chans*, atuam como espaços de disseminação de discursos de ódio, reforçando narrativas antifeministas e promovendo a hostilidade contra mulheres identificadas como ameaças à manutenção de privilégios masculinos. Dessa forma, a perseguição sofrida por Aronovich e tantas outras mulheres, ilustra como a violência digital ultrapassa o ambiente virtual, produzindo impactos concretos na vida das vítimas e revelando as conexões entre misoginia, radicalização online e violência de gênero.

Esse conjunto de ameaças e ataques dirigidos à Lola também mobilizou a aprovação do Projeto de Lei nº 4614/16, conhecido como "Lei Lola", de autoria de Luizianne Lins (PT-CE), que altera a Lei nº 10.446, de 8 de maio de 2002, para acrescentar atribuição à Polícia Federal no que tange à investigação de crimes praticados por meio da rede mundial de computadores que difundam conteúdo misógino. (Souza; Petroli; Magalhães, 2022, p. 245).

Conforme apontado pela autora do Projeto de Lei, o ódio, o desprezo e o preconceito contra mulheres ou meninas podem se expressar de diferentes formas, como discriminação sexual, hostilidade, aversão, piadas, depreciação, entre outras. A parlamentar ressaltou: "Que as jovens não se inibam de falar, de ser blogueiras e de dar o seu recado. Que muitas Lolas venham pela frente para que a gente possa ter de fato a internet como um mecanismo de libertação das mulheres e não mecanismo de opressão e de mais ainda violência contra nós" (Lins, 2018, *on-line*).

Torna-se uma tarefa difícil contabilizar os ataques recebidos por Lola ao longo de mais de uma década e o risco que representa sua ação combativa no rol da misoginia *on-line*. No ano de 2018, o maior perseguidor de Lola Aronovich, Marcelo Valle Silveira Mello, foi condenado a 41 anos e seis meses de prisão por vários crimes cometidos, entre eles associação criminosa, divulgação de pedofilia, racismo e terrorismo, todos utilizando o ambiente virtual.

A prisão se inseriu na Operação Bravata, lançada pela Polícia Federal, que o prendeu pela segunda vez. (Aronovich, 2018).

Todavia, os ataques dirigidos à Lola não cessam, em contrapartida, a ativista não se cala "sem o *blog*, sem voz, eu ficaria sem defesa. Além disso, acabar o *blog* passaria a mensagem de que eles venceram. E eles não podem vencer. Nem sabem o que é isso" (Aronovich, 2017, *on-line*).

CORPOS DISSIDENTES, PÂNICO MORAL E NEOFASCISMO

Se, até aqui, a discussão concentrou-se na atuação dos grupos masculinistas e nos ataques direcionados a Lola Aronovich, torna-se necessário ampliar o olhar para compreender como esses fenômenos se articulam a processos políticos mais abrangentes. A misoginia digital, os discursos antifeministas e as práticas de perseguição *on-line* não surgem de forma isolada, mas se conectam a projetos sociais e políticos que buscam reafirmar hierarquias de gênero, raça e sexualidade. Nessa perspectiva, a análise interseccional permite compreender como a violência direcionada a corpos dissidentes se insere em dinâmicas mais amplas de produção de pânicos morais e de fortalecimento de tendências neofascistas.

Conforme apontou Judith Butler (2022), a violência é o pior tipo de toque. É a maneira pela qual a vulnerabilidade humana aos outros seres humanos é externada em sua forma mais aterrorizante. É a forma pela qual somos entregues, sem controle, à vontade de outrem, na qual a própria vida pode ser eliminada pela ação voluntária de um outro. Na medida em que cometemos violência, estamos agindo sobre outro, colocando outros em risco, causando danos aos outros. E de certo modo, todos vivemos com essa vulnerabilidade particular, uma vulnerabilidade ao outro que faz parte da vida corpórea, mas, sob certas condições sociais e políticas, essa vulnerabilidade torna-se intensificada.

Segundo Collins e Bilge (2021), a perspectiva interseccional funciona como uma ferramenta analítica essencial para expandir a

compreensão de como diferentes expressões de violência geram injustiça social. Longe de ser um fenômeno isolado, a violência opera de forma coordenada entre variados domínios do poder, funcionando como um elemento central na produção e manutenção das desigualdades. Desse modo, a abordagem interseccional desvela que o uso ou a ameaça da força atua como um fio condutor estrutural que conecta e retroalimenta opressões como o racismo, o colonialismo, o heteropatriarcado, o nacionalismo e o capacitismo. Ao investigar de que maneira esses sistemas, aparentemente separados, apoiam-se mutuamente na prática, essa estrutura analítica abre novas frentes de pesquisa e oferece a intelectuais, ativistas e lideranças comunitárias um instrumental teórico e prático muito mais robusto para o enfrentamento dessas violências combinadas.

A necessidade de controle sobre os corpos que fogem à norma, que se insurgem contra o estabelecido ganha ainda mais corpo em um momento de retomada do fascismo. A ansiedade sexual passa a constar nos discursos com mais frequência, na ameaça à violência e na suposta defesa da família. Vale frisar que "Discussões sobre o comportamento sexual muitas vezes são meios de esquivar-se de preocupações sociais e descarregar as tensões sociais que as acompanham. Assim sendo, a sexualidade devia ser tratada com especial cuidado em tempos de grande *stress* social" (Rubin, 2003, p. 02).

Os que estão envoltos no discurso fascista justificam suas ideias ao aniquilar um senso comum de história, criando um passado mítico em que deseja se apoiar e retornar. Eles reescrevem a compreensão geral da população sobre a realidade distorcendo a linguagem da idealização por meio da propaganda e promovendo o anti-intelectualismo, atacando universidades, intelectuais e sistemas educacionais que poderiam contestar suas ideias. Depois de um tempo, a política fascista acaba por criar um estado de irrealidade, em que as teorias da conspiração e as notícias falsas tomam o lugar do debate fundamentado. Nesse contexto, qualquer progresso para um grupo minoritário faz

nascer os sentimentos de vitimização na população dominante. A política da lei e da ordem tem um apelo de massa, lançando o "nós" – cidadãos legítimos – contra "eles", criminosos sem lei cujo comportamento representa uma ameaça existencial à masculinidade da nação. A ansiedade sexual também é algo típico da política fascista, visto que a hierarquia patriarcal é ameaçada pela crescente igualdade de gênero (Stanley, 2022).

Ao analisar a década de 1980 nos Estados Unidos, Gayle Rubin (2003) identifica elementos que remetem aos pânicos morais do século XIX. De maneira semelhante, ao compararmos esse panorama com o Brasil durante o governo Jair Bolsonaro, observamos uma forte convergência discursiva, especialmente na mobilização da sexualidade, da proteção das crianças e da defesa da família como instrumentos de disputa política.

A autora demonstra que por todo um século, nenhum meio para despertar uma histeria erótica foi mais eficiente que conclamar as pessoas para proteger as crianças. A onda de terror erótico penetrou mais fundo nas áreas que abordam a sexualidade dos jovens. Como exemplo, o lema da campanha pela renovação das leis do condado de Dade era "Salvem Nossas Crianças" de um suposto aliciamento homossexual. Nessa conjuntura, a Nova Direita e a ideologia neoconservadora atualizaram esses temas e apostaram na estratégia de associar comportamento sexual "imoral" ao suposto declínio do poder da nação americana, havia até mesmo uma acusação de que culpabilizar os homossexuais pela suposta incapacidade de enfrentar os russos.

Assim, estabelecia-se uma clara relação entre a luta anti-gay no âmbito nacional e as lutas anticomunistas na política externa. (Rubin, 2003). Vale lembrar que a luta contra um suposto espectro comunista foi lema de campanha de Jair Bolsonaro e que o lema de proteger as crianças estava presente em inúmeros discursos, incluindo os da ex-Ministra Damares Alves. Gayle Rubin ainda aponta que a oposição da ala direita à educação sexual, à homossexualidade, à pornografia, ao aborto e ao sexo antes do casamento passou para o centro da arena política a partir de 1977

nos EUA, quando os estrategistas da direita e os fundamentalistas religiosos descobriram que as massas eram muito receptivas a esses temas.

EDUCAR CONTRA O ÓDIO: DESAFIOS PARA A DEMOCRACIA CONTEMPORÂNEA

No contexto brasileiro contemporâneo, essas discussões adquirem especial relevância. Nos últimos anos, observa-se a crescente adesão de jovens a discursos autoritários, misóginos e de orientação neofascista, fenômeno que tem encontrado espaço privilegiado de circulação em comunidades digitais e fóruns *on-line*. Tal cenário manifesta-se, entre outros aspectos, no aumento da preocupação pública com ataques e massacres em escolas, muitos deles atravessados por referências a comunidades masculinistas e discursos de ódio. Como resposta, têm ganhado força propostas centradas na militarização dos espaços escolares e na ampliação de mecanismos de vigilância e controle. Contudo, tais medidas tendem a privilegiar a gestão dos efeitos da violência, sem necessariamente enfrentar as condições sociais, culturais e políticas que favorecem a disseminação de ideologias autoritárias e a produção de sujeitos radicalizados.

Romper com os processos de captura das subjetividades, produzidos pelo contexto autoritário contemporâneo, requer mais do que os discursos bem-intencionados e, muitas vezes, conciliadores. O desafio parece estar mesmo em compreender os meandros destes processos que nos conduziram a esse estado de coisas. O passo seguinte é entender como funcionam os mecanismos que sustentam o ódio contra aquelas e aqueles que se situam fora da lógica do poder higienizante e pacificador, o qual advoga a prerrogativa de manter a ordem a qualquer custo. Faz isso promovendo o medo, o preconceito, o machismo, o racismo e a misoginia, ao mesmo tempo em que estabelece as linhas a partir das quais se definem o anormal e patológico sobre os quais recai o rigor da lei e da normalidade, como forma de anular, eliminar ou,

no limite, enquadrar todas as vidas narradas como inferiores e desviantes.

Nesse sentido todas as formas de resistências e de desvios das normas são tratadas como afronta à moral e à ordem, portanto perigosas para o corpo social. É contra essas subjetividades, performances e aberturas que estas vidas produzem que se dirigem a ferocidade do poder autoritário, em suas diferentes frentes de atuação e violência. Isso configura, afirma Edson Teles (2018, p. 71), "uma guerra de subjetivação" que atua, continua o autor, "contra as subjetividades das experimentações de múltiplas práticas, dos habitantes dos morros e das periferias, dos afetos proibidos e das anormalidades." Este talvez seja o campo mais árduo das lutas e das disputas sobre o qual não se tem, efetivamente, nenhum controle. E é nesse lugar que atuam os masculinistas, assim como o variado espectro de narrativas que tem posto em risco a democracia.

Além dos dois desafios acima colocados, um terceiro também se anuncia: o que fazer e como enfrentar esse estado de coisas? O presente trabalho não se propõe a responder a essas questões. Ou pelo menos não o faz de forma direta e incisiva. Ao pensarmos estas questões na perspectiva das possibilidades do que a escola pode fazer, talvez valesse a pena retomar aquela emblemática exigência ética de Theodor Adorno, que se encontra na conferência "Educação após Auschwitz". Afirma o autor: "A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita" (Adorno, 1995, p. 119). Esta constitui uma exigência que soa como um imperativo ético, o qual dispensa qualquer justificativa ou escapa a qualquer demanda especulativa. No entanto, o próprio Adorno reconhece que a pouca consciência que se tinha à época sobre o que havia acontecido, e que persiste ainda até nossos dias, prova o quanto a violência ali praticada "não calou fundo nas pessoas". O que significa que a repetição de

Auschwitz constitui uma possibilidade iminente. Aliás é o que se confirma dia após dia em diferentes contextos mundiais.

Obviamente, que não se trata de pensar a repetição de Auschwitz nos termos do que ocorreu na Alemanha, posto que os contextos histórico, social, econômico e cultural são diferentes, mas de pensarmos ou nos interrogarmos acerca do que tornou possível a barbárie de Auschwitz e que tem ressonância na reincidência da barbárie atual. Adorno (1995) é incisivo na indicação de alguns aspectos que talvez nos ajudem a pensar uma educação contra a barbárie. Primeiro: que se fizesse um estudo sobre a personalidade dos algozes nazistas, em que se buscasse saber que pais tiveram, que escolas frequentaram e que formação receberam. Compreendendo a educação que esses sujeitos receberam, poderíamos, assim, evitar repeti-la. Segundo: pensar espaços educacionais que favoreçam um clima cultural e intelectual contrário à violência. Terceiro: que se privilegie nos espaços de formação o esclarecimento, a explicação e a elucidação em detrimento do obscurantismo e que, sobretudo, invista na educação infantil, particularmente na primeira infância. Quarto: que se evite uma educação para a virilidade que premie a capacidade de suportar a dor e o sofrimento, pois essa educação predispõe os sujeitos a atitudes sadomasoquistas. Quinto: que a educação não reprima o medo. "Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente medo tanto quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido." (Adorno, 1995, p. 129). Sexto: evitar uma educação que reforce a competição, o ódio e a inveja.

Adorno não trata desse assunto em seu texto em forma de tópicos e muito menos pretende que ele seja um receituário. O modo como o retomamos, não temos dúvida, contrariaria seu próprio pensamento e seu modo de pensar. No entanto, o que importa é destacar alguns aspectos que consideramos relevantes para pensarmos uma educação contra a barbárie num contexto marcado pela violência, pela perseguição às mulheres, pelo

racismo, pela homofobia e pela transfobia. Universo este habitado pela tribo dos masculinistas.

Adorno está ciente do quanto é complexa e delicada a tarefa de educar contra a barbárie. A Europa culta e "civilizada" produziu a monstruosidade nazista. Nos pontos que acima destacamos, Adorno se volta para os aspectos da autorreflexão crítica que o sujeito deve exercer sobre si mesmo. Todavia, Adorno tem consciência de que os aspectos objetivos que conformam a realidade social incidem fortemente na estruturação da violência e da barbárie. Portanto, aspectos objetivos e subjetivos estão imbricados, o que também faz da educação e, principalmente, da educação escolar um espaço marcado por disputas ideológicas e está perpassado por interesses e valores eivados de preconceito e ódio.

Ao trabalharmos com uma Educação crítica, apoiada nas diferentes categorias interseccionais que organizam a vida social, podemos auxiliar na tomada de consciência dos estudantes sobre os diferentes processos que agem na articulação da vida social contemporânea. Visto que conforme apontou Lélia Gonzalez, "nossas crianças são induzidas a acreditar que ser um homem branco e burguês constitui o grande ideal a ser conquistado" (2020, p. 160).

Por fim, no ambiente escolar, ao desnudarmos as relações de dominação, as pessoas podem vir a se tornar mais autoconscientes daquilo que as torna preconceituosas, violentas, propensas a se identificar e apoiar líderes autoritários e antidemocráticos. Além disso, esse movimento pode fortalecer o processo de construção da autonomia e resistir à desumanização das relações de dominação (Bento, 2022).

Se a violência contra as mulheres, a misoginia digital e os processos contemporâneos de radicalização evidenciam a permanência de estruturas históricas de dominação, também revelam a necessidade de que a pesquisa acadêmica siga produzindo instrumentos teóricos e analíticos capazes de compreendê-las e enfrentá-las. O crescente interesse por esses

temas nos últimos anos acompanha uma realidade marcada pela ampliação das denúncias de violência de gênero, pela visibilidade alcançada pelos movimentos feministas e pela emergência de novas formas de organização do ódio em ambientes digitais. Diante desse cenário, torna-se fundamental ampliar as investigações sobre os masculinismos, os discursos antifeministas e suas conexões com projetos autoritários de sociedade. Da mesma forma, reafirma-se a importância de uma educação crítica e democrática, que atue na desconstrução das desigualdades, no enfrentamento da misoginia e na promoção de relações pautadas pelo respeito à diferença.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARONOVITCH, Dolores Aguero. Análise do discurso de ódio contra uma blogueira. In: VII COLÓQUIO E II INSTITUTO DA ALED-BRASIL, 2018, Brasília (DF). **Anais Eletrônicos** [...]. Brasília (DF): UnB, 2018.

ARONOVICH, Lola. O assassinato de Sol não é caso isolado. **Carta Capital**, 2021.

ARONOVICH, Lola. A trajetória e resistência do Escreva Lola Escreva. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 1-13, 2022.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BILGE, Sirma. Interseccionalidade desfeita: salvando a interseccionalidade dos estudos feministas sobre interseccionalidade. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 67-82, set./dez. 2018.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio**: uma política do performativo. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto?. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, set. 2003.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: Nversos, 2016.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Organização: Flavia Rios e Márcia Lima.

LIMA-SANTOS, André Villela de Souza; SANTOS, Manoel Antônio dos. Incels e Misoginia On-line em Tempos de Cultura Digital. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 1081-1102, 30 sep. 2022.

MARTINEZ, Fabiana. Feminismos em movimento no ciberespaço. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 56, p. 1-34, jan. 2019.

NATANSOHN, Graciela. Que têm a ver as tecnologías digitais com o gênero? In: NATANSOHN, Graciela (org.). **Internet em código feminino**: teorias e práticas. Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2013. p. 15-38.

OLIVEIRA, Rosane Cristina de; SILVA, Renato da. Masculinismo e misoginia na sociedade brasileira: uma análise dos discursos dos adeptos ao masculinismo nas redes sociais. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 27, n. 81, p. 1609-1625, set. 2021.

PINTO NETO, Moysés. Suzano: a educação na mira dos massacres lumpenradicais. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 178-191, set./dez. 2019.

RIOS, Flávia; PEREZ, Olívia; RICOLDI, Arlene. Interseccionalidade nas mobilizações do Brasil contemporâneo. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 40, p. 36-51, jan./jun. 2018.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política do sexo".** Recife: SOS Corpo, 1993.

RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, p. 1-81, 2003.

SOUZA, Luanna Tomaz de; PETROLI, Danielle Pinto; MAGALHÃES, Letícia Vitória Nascimento. A Lei Lola e os usos acadêmicos da misoginia no Brasil. **Revista Paradigma**, Ribeirão Preto, v. 31, n. 2, p. 231-257, maio/ago. 2022.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo**: a política do "nós" e "eles". 8. ed. Porto Alegre: L&PM, 2022.

TELES, Edson. A produção do inimigo e a insistence do Brasil violento e de exceção. In: GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política**: A reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu, 2020.

ZAKARIA, Rafia. **Contra o feminismo branco**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

CAPÍTULO 7

CORPOS QUE PERTURBAM, ENCRUZILHADAS QUE CUIDAM: AUTOETNOGRAFIA EXUÍSTICA, MASCULINIDADES DISSIDENTES NA UNIVERSIDADE[1]

Harryson Júnio Lessa Gonçalves

A universidade brasileira contemporânea é um campo de forças. Nela coexistem, de forma tensa e muitas vezes violenta, a lógica neoliberal da produtividade e do desempenho individual, a ascensão do neoconservadorismo que delimita quais corpos e sexualidades são legítimos, e a presença persistente de sujeitos que habitam essas estruturas sem nelas se dissolver. Masculinidades dissidentes, corpos LGBTQIA+, existências que escapam ao modelo heteronormativo e produtivista que organiza a instituição acadêmica, ocupam esse espaço numa condição de precariedade específica: são reconhecidos condicionalmente, tolerados parcialmente, e expostos de forma contínua a formas sutis e explícitas de violência institucional. Este ensaio parte dessa condição não para apenas descrevê-la, mas para interrogá-la a partir de dentro, acionando a experiência encarnada do pesquisador como território analítico e político. O que significa cuidar quando as estruturas que deveriam proteger são as mesmas que vulnerabilizam? É essa pergunta que orienta as páginas que seguem.

No contexto brasileiro pós-2016, marcado pela ascensão do (neo)conservadorismo reacionário e pela política da "família

[1] Nota sobre o processo de escrita: a revisão deste artigo contou com o auxílio de inteligência artificial generativa (Claude, Anthropic), utilizada para refinamento linguístico, identificação de inconsistências entre referenciais teóricos e sugestão de reescritas pontuais. Os argumentos, interpretações e posicionamentos são integralmente do autor.

natural" (Maluf, 2024), masculinidades dissidentes são particularmente capturadas por enquadramentos que produzem vidas precárias (Butler, 2015), vidas cuja legitimidade pública e proteção institucional são continuamente negadas, condicionadas ou fragilizadas. Assim, a escrita se pauta no encontro entre racionalidades neoliberais e moralidades conservadoras, analisando como tais forças fabricam vulnerabilidades específicas e, simultaneamente, como esses corpos elaboram práticas de resistência, cuidado e reinvenção. Este ensaio tem como objetivo discutir como masculinidades dissidentes são produzidas, reguladas e vulnerabilizadas nesse cruzamento, e propor o conceito de cuidado insurgente como ferramenta analítica e política para nomear as práticas situadas de resistência e afirmação de vida que emergem dessas condições.

A partir da autoetnografia exuística, perspectiva metodológica que conjuga corpo, espiritualidade e trânsito como práxis analíticas e que assume Exu como princípio epistemológico de encruzilhada e mediação, o cuidado insurgente é entendido como prática política e ética que emerge de corpos que sobrevivem apesar de estruturas adversas e violentas. Mobiliza-se, para tanto, o diálogo entre a Antropologia do Cuidado e referenciais da teoria crítica e dos estudos de gênero e sexualidade, especialmente Foucault (2008), Butler (2015), Mbembe (2018), Fraser (2018) e Maluf (2014; 2024).

É necessário, contudo, nomear a tensão teórica que atravessa este artigo e que não se resolve, mas se habita. O diagnóstico estrutural aqui mobilizado aponta para regimes de poder que capturam subjetividades, produzem precariedade e distribuem desigualmente o valor das vidas. Esse diagnóstico é pesado: ele não deixa saídas fáceis nem agências intactas. Ao mesmo tempo, a aposta na autoetnografia exuística e no cuidado insurgente pressupõe que esses mesmos corpos capturados produzem resistências, reinvenções e modos de existir que não se reduzem às estruturas que os constrangem. Essa tensão entre captura estrutural e agência precária não é inconsistência teórica: é a

condição real de sujeitos que vivem sob estruturas adversas sem ser totalmente determinados por elas. Assumir essa tensão como posicionamento, e não como problema a resolver, é também um gesto exuístico: Exu não escolhe entre o caminho e o obstáculo, ele opera na encruzilhada entre os dois. Este artigo também opera assim, reconhecendo que o cuidado insurgente não é saída redentora de uma captura total, mas prática situada, ambivalente e sempre provisória de abertura de possibilidades em condições que as restringem.

ANTROPOLOGIA DO CUIDADO: REGIMES, TECNOLOGIAS E DISPUTAS

A Antropologia do Cuidado ocupa-se das formas pelas quais as sociedades organizam, distribuem e regulam as práticas de manutenção da vida. O cuidado não é neutro: é relacional, distribuído de forma desigual e atravessado por tecnologias de poder.

Foucault (2008; 2020) identifica o surgimento da biopolítica como momento em que a vida da população se torna objeto de gestão estatal. Saúde, sexualidade, reprodução e condutas passam a ser disciplinadas, administradas e normalizadas por instituições escolares, médicas e jurídicas.

A constituição do Estado moderno inaugura uma nova forma de racionalidade política que Foucault (2008) denomina biopolítica: um conjunto de técnicas e dispositivos por meio dos quais o poder passa a gerir a vida das populações. Essa transformação está associada ao surgimento da ciência do Estado, baseada na estatística, que torna possível medir, calcular e prever fenômenos ligados à natalidade, à mortalidade, a epidemias, à fome, à longevidade, à habitação e às condições de saúde. O governo deixa de se orientar exclusivamente pela soberania territorial e passa a se organizar em torno da vida biológica, convertendo a população em um problema político constante.

Nesse contexto, emerge aquilo que Foucault (2008) denomina medicina social, isto é, a incorporação da saúde pública como

tarefa fundamental do Estado. A medicina deixa de ser apenas uma prática técnica e privada e assume a forma de tecnologia governamental, encarregada de garantir a força produtiva, prevenir epidemias, modular comportamentos e assegurar níveis mínimos de sobrevivência da população. Dois problemas, em especial, mobilizam essa nova racionalidade: a fome e a epidemia. Ambos obrigam o Estado a formular políticas que controlem o meio ambiente, organizem o espaço urbano, monitorem as condições de moradia e distribuam recursos vitais.

A biopolítica articula-se com outro conjunto de tecnologias (Foucault, 2014): as disciplinas, voltadas ao controle minucioso dos corpos individuais. Instituições como escolas, quartéis, hospitais e fábricas tornam-se dispositivos de normalização, adestramento e produtividade. Enquanto a biopolítica opera no nível populacional, a disciplina atua no nível corporal, compondo um arranjo de poder que busca, simultaneamente, fazer viver e produzir corpos úteis e dóceis.

Foucault (2020) mostra que a biopolítica não é apenas um regime de proteção da vida, mas também uma forma de seleção diferencial da vida: o poder moderno já não se define mais pela prerrogativa de "fazer morrer e deixar viver", mas pelo movimento inverso, "fazer viver e deixar morrer". Isso significa que, ao mesmo tempo em que produz saúde, longevidade e bem-estar, o Estado também estabelece mecanismos que expõem determinados grupos à morte, ao risco, à precariedade e ao abandono. A biopolítica, assim, incorpora formas mais sutis de desigualdade e exclusão.

Contudo, é necessário reconhecer os limites do diagnóstico foucaultiano quando aplicado a contextos coloniais e pós-coloniais como o brasileiro. Mbembe (2018) elabora o conceito de necropolítica precisamente como crítica ao eurocentrismo do biopoder: Foucault pensa o poder moderno a partir da experiência europeia, na qual a morte era prerrogativa excepcional de um regime que primariamente geria e protegia a vida. Nas colônias, porém, a morte nunca foi exceção, mas regra e gestão ordinária. O

poder colonial operou desde o início pela exposição sistemática de populações inteiras à morte, à escravização e ao extermínio, sem que isso contradissesse qualquer projeto de proteção da vida, pois essas vidas nunca foram incluídas no escopo do biopoder. A necropolítica não é, portanto, uma extensão ou radicalização do biopoder foucaultiano: é uma crítica ao seu ponto cego, ao fato de que ele descreve um regime de poder que, desde sua origem, já pressupunha a existência de zonas coloniais regidas pela lógica da morte administrada. No Brasil, país forjado sobre quatro séculos de escravidão e sobre o extermínio contínuo de povos indígenas, essa distinção é analiticamente decisiva. Pensar corpos dissidentes, racializados e vulnerabilizados no contexto universitário brasileiro exige reconhecer que esses corpos herdam e habitam uma história em que "deixar morrer" nunca foi abandono acidental, mas política de Estado. É essa herança que a necropolítica nomeia e que o biopoder, sozinho, não alcança.

A partir do século XVIII, as lutas políticas passam a reivindicar o direito à vida, não apenas no sentido biológico, mas também no social: direito a viver bem, a ter condições dignas de existência e a participar da vida coletiva. Essas reivindicações ampliam o escopo da vida política para incluir também formas de criação, de arte, de filosofia e de desejo. Lutar por uma vida qualificada implica resistir às normas que produzem modos de vida homogêneos, disciplinados e reduzidos a necessidades definidas externamente. Trata-se, como aponta Foucault (2008), de reivindicar não apenas que sejamos “pessoas com desejo”, mas também que possamos nos reconhecer como sujeitos de desejo, capazes de inventar outras formas de existir.

No entanto, na contemporaneidade, especialmente sob a lógica neoliberal, a biopolítica sofre uma profunda mutação. O neoliberalismo não deve ser entendido apenas como doutrina econômica, mas também como nova racionalidade política que reorganiza o cuidado, a subjetividade e as relações sociais. O neoliberalismo generaliza a forma de mercado a toda a vida social, transformando o indivíduo em empreendedor de si e

instituindo a competição como princípio universal de conduta. Essa racionalidade não se restringe ao campo econômico; ela permeia relações pessoais, familiares, profissionais e afetivas, convocando cada sujeito a gerir a própria existência como um capital a ser investido e maximizado (Dardot; Laval, 2016).

Essa transformação tem implicações importantes para os regimes contemporâneos de cuidado. Sob a racionalidade neoliberal, ocorrem a privatização e a individualização do cuidado: aquilo que era responsabilidade coletiva ou estatal passa a ser responsabilidade do indivíduo. Saúde, educação, alimentação, moradia e bem-estar são deslocados para o domínio do mérito, do esforço pessoal e da performance. O Estado se retira, e a proteção social é convertida em gestão de risco. O cuidado deixa de ser um direito e se torna um serviço, um produto ou uma obrigação moral. O fracasso, a doença e a vulnerabilidade são interpretados como falhas individuais, e não como efeitos estruturais da desigualdade (Fraser, 2020; Oliveira, 2024).

Nesse cenário, o neoliberalismo produz uma verdadeira política de sofrimento. Os sujeitos são conduzidos a internalizar a precariedade, a competir permanentemente, a se autoculpar e a se autoexplorar. A crise deixa de ser exceção e passa a ser um mecanismo estrutural para governar pela instabilidade, pela ansiedade e pelo medo. Formam-se subjetividades culpabilizadas, exaustas e continuamente avaliadas. O sofrimento não é apenas um efeito colateral, mas uma condição de funcionamento do neoliberalismo, pois mantém os indivíduos governáveis, ocupados e disciplinados (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2020).

A desigualdade no cuidado torna-se cada vez mais evidente: quem tem capital (econômico, cultural ou social) acessa boas condições de cuidado; quem não tem, depende de arranjos improvisados, redes informais e, em última instância, do próprio esforço. O cuidado se organiza em torno de linhas de classe, raça e gênero, recaindo de forma desproporcional sobre mulheres, pessoas negras, pobres e migrantes. Ao mesmo tempo, políticas públicas de cuidado podem oscilar entre proteção e controle,

exigindo atenção crítica ao caráter polissêmico da própria noção de cuidado. Reivindicar cuidado ao Estado pode significar lutar por direitos sociais, mas também reativar dispositivos de vigilância, normalização e regulação biopolítica (Fraser, 2020; Maluf, 2024).

Pensar os regimes contemporâneos de cuidado implica, portanto, considerar essas tensões: entre proteção e controle, entre direito e mercadoria, entre solidariedade e responsabilização individual, entre vida qualificada e vida reduzida à sobrevivência, entre cuidado como emancipação e cuidado como mecanismo de governo (Fraser, 2020).

Ao relacionarmos biopolítica, neoliberalismo e cuidado, compreendemos que o cuidado – longe de ser um conceito neutro – é um campo de disputa, um dispositivo político e um espaço de produção de subjetividades. No tempo presente, a crítica foucaultiana nos ajuda a discernir como, em meio à privatização, à precariedade e à competição generalizada, ainda podemos lutar por regimes de cuidado que não apenas mantenham a vida, mas também produzam vidas vivíveis, desejáveis e qualificadas (Foucault, 2008).

O neoliberalismo transforma o sujeito em empresa de si, deslocando o cuidado para a esfera privada, e o sofrimento psíquico torna-se sintoma de uma racionalidade que responsabiliza o indivíduo e desmantela as políticas públicas de apoio social. Em outras palavras, o neoliberalismo cria um modo de vida em que cada pessoa deve se comportar como uma "empresa de si mesma": competitiva, produtiva, eficiente e responsável por todos os aspectos da própria existência. Com isso, tarefas e necessidades antes vistas como responsabilidade coletiva (como cuidado, saúde, apoio emocional, proteção social) passam a ser tratadas como problemas individuais. Quando esse ideal falha (como inevitavelmente falha para a maioria), o sofrimento psíquico aparece como consequência dessa lógica: as pessoas acreditam que sua exaustão, ansiedade ou depressão são culpa pessoal, e não resultado de políticas que cortam direitos,

enfraquecem redes de apoio e desmontam serviços públicos. Assim, o neoliberalismo produz sofrimento e depois culpa o indivíduo por sofrer (Safatle; Silva Júnior; Dunker, 2020).

A universidade contemporânea expressa intensamente esse cenário neoliberal em que cada sujeito deve se portar como "empresa de si". As dinâmicas institucionais – orientadas por produtividade, métricas, competição permanente, individualização do desempenho e responsabilização subjetiva – reproduzem exatamente a lógica que desloca o cuidado para a esfera privada e transforma o sofrimento em falha pessoal. Pressões por publicação, excesso de demandas administrativas, precarização do trabalho docente, ausência de políticas efetivas de bem-estar e a crescente desresponsabilização institucional diante do sofrimento psíquico criam um ambiente em que cada pessoa é levada a gerir sua própria exaustão, como se fosse um problema exclusivamente individual. Assim, a universidade não apenas reflete o neoliberalismo: ela o amplifica, tornando-se um laboratório privilegiado da racionalidade que precariza vidas, corrói vínculos e fragiliza redes coletivas de cuidado.

ENQUADRAMENTOS DA VIDA E A PRODUÇÃO POLÍTICA DA PRECARIEDADE

Pensar Butler significa, antes de tudo, pensar os enquadramentos da vida (Butler, 2015), isto é, os modos pelos quais certos corpos são reconhecidos como vidas que importam, enquanto outros são capturados por dispositivos que os tornam menos visíveis, menos humanos, menos lamentáveis. Esses enquadramentos não funcionam apenas como filtros cognitivos, mas também possuem um caráter ontopolítico, pois determinam o que conta como vida e quem pode aparecer como sujeito na esfera pública (Butler, 2015). A questão é profundamente política. Nos cenários recentes de violência – como os assassinatos de Guarani-

Kaiowá em áreas de retomada no Mato Grosso do Sul[2] ou a chacina perpetrada pela polícia no Rio de Janeiro[3] – vemos corpos tratados como vidas que não importam, vidas que não mobilizam comoção pública nem responsabilização estatal, revelando como o Estado e a mídia distribuem desigualmente o valor da vida (Butler, 2015).

Compreendemos, a partir de Foucault (2008), que "vida" nunca é apenas biológica; é simultaneamente social, histórica e produzida de forma governamental, efeito de dispositivos de poder que a constituem, normalizam e hierarquizam. Nessa perspectiva, o sujeito não preexiste ao poder: ele é produzido por ele, o que tende a fechar as possibilidades de escape dentro da própria lógica dos dispositivos. É precisamente aqui que Butler opera um deslocamento decisivo em relação a Foucault. Sem abandonar a ideia de que o sujeito é constituído pelo poder, Butler (2015) recupera a dimensão da reiteração performativa como espaço de falha, desvio e subversão. As normas que produzem corpos e vidas nunca se repetem de forma idêntica; é nessa diferença entre uma iteração e outra que se abre a possibilidade, sempre precária e sempre situada, da resistência. Butler não supera Foucault, mas o desloca: onde ele tende ao diagnóstico da captura, ela aposta na fissura.

É a partir desse deslocamento que se torna possível pensar a precariedade não apenas como condição imposta, mas também como ponto de partida para reivindicações coletivas. Toda vida é precária no singular, pois dependemos de redes de apoio, cuidado e proteção (Butler, 2015). Mas certas vidas são empurradas para condições ainda mais precárias, seja pela ação direta do Estado, seja pelo abandono institucional, seja pela violência estrutural (Butler, 2015). A tarefa crítica, então, é perguntar: como

[2] Disponível em: https://cimi.org.br/2025/11/ataque-pyelito-kue-morte-vicente-vilhalva/. Acesso em: 22 maio 2026.

[3] Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2025/10/28/operacao-contencao-forcas-de-seguranca-tentam-cumprir-mandados-de-prisao.ghtml. Acesso em: 22 maio 2026.

apreendemos esse conjunto de vidas precarizadas? Butler insiste que a vida é encarnada e relacional; ela se dá em corpos que têm rostos, presença e materialidade (Butler, 2015). A apreensão da vida passa por como nos relacionamos com esses corpos: como os vemos, como os reconhecemos, como nos sensibilizamos diante da dor do outro e como respondemos politicamente a essa dor (Butler, 2015; 2018).

A performatividade, aqui, é mais do que teoria da linguagem: trata-se de uma teoria do aparecimento público (Butler, 2018). Nem todos os corpos podem aparecer sem risco; nem todos podem reivindicar espaço; nem todos podem ocupar a rua como forma de assembleia. A esfera pública é estruturada por desigualdades que autorizam certas presenças e interditam outras. A precariedade, portanto, não é apenas uma condição ontológica, mas uma produção estrutural que distribui de modo desigual a possibilidade de viver, de aparecer e de reivindicar direitos (Butler, 2015). Esse deslocamento é fundamental: a política não pode se limitar ao reconhecimento identitário; deve preocupar-se com as condições comuns que tornam qualquer vida vivível (Butler, 2018).

A apreensão da vida é atravessada por normas que atuam como mecanismos de poder (Foucault, 2020). Essas normas produzem exclusões e definem, de maneira desigual, quais vidas merecem cuidado, proteção e luto (Butler, 2015). Contudo, quando essa distribuição desigual do valor da vida se manifesta na morte de jovens negros nas periferias ou no extermínio de indígenas em conflitos fundiários, já não estamos apenas diante de um regime de normas que produz reconhecimento diferencial, no sentido butleriano, mas diante de uma política de morte administrada que o biopoder foucaultiano, por si só, não alcança explicar. É aqui que a necropolítica de Mbembe (2018) se torna indispensável: ela nomeia o fato de que, para certas populações, herdeiras da escravidão e da colonização, "deixar morrer" nunca foi abandono acidental, mas modo ordinário de funcionamento do poder. A distribuição desigual do valor da vida não é, portanto,

apenas uma produção normativa, é também uma herança colonial que o Brasil ainda não liquidou.

Reconhecer uma vida, nesse sentido, é simultaneamente um gesto ético, no registro de Butler (2015), que implica insistir na materialidade dos corpos, na vulnerabilidade dos rostos e na dor do outro como convocação à responsabilidade, e um gesto político mais amplo, que exige nomear as estruturas históricas e coloniais que tornaram certas mortes invisíveis e certas dores impublicáveis. O cuidado é, nesse sentido, um ato político, uma luta pelas condições de aparecimento e reconhecimento que protegem a continuidade das vidas vulnerabilizadas. Isso nos obriga a pensar nas lutas coletivas por condições estruturais. Para que vidas possam florescer, e não apenas sobreviver, são necessárias políticas públicas, proteção social, direitos básicos, reconhecimento e cuidado distribuído de modo justo. E é sempre a partir de nossas próprias condições situadas que compreendemos a urgência dessas reivindicações. Afinal, como viver uma vida boa quando a estrutura social foi desenhada para que apenas alguns vivam bem enquanto outros são empurrados para a morte lenta? Para Butler (2018), não há vida boa isolada, pois a vida boa depende das condições coletivas de existência. A pergunta "como viver uma vida boa no neoliberalismo?" não se resolve com autogestão psíquica ou com desempenho individual, mas com uma ética da interdependência que recusa as desigualdades de precariedade e luta pela construção de um mundo comum em que todas as vidas possam ser reconhecidas e protegidas (Butler, 2018).

Assim, ao reconhecermos que a precariedade é produzida por enquadramentos que tornam algumas vidas plenamente reconhecíveis e outras estruturalmente descartáveis, torna-se inevitável interrogar as instituições que sustentam essa distribuição desigual do valor da vida. Se toda vida depende de redes de proteção e de condições materiais para florescer, é no interior das práticas estatais – em suas políticas, omissões e violências – que essas desigualdades ganham forma concreta. A

análise da precariedade, portanto, conduz diretamente à necessidade de compreender o Estado não como uma entidade neutra, mas como um campo de disputa, um agente de cuidado e, muitas vezes, um produtor de morte. É nesse deslocamento que se abre o caminho para examinar como o Estado organiza, controla e hierarquiza vidas, aprofundando as vulnerabilidades sob o neoliberalismo contemporâneo.

O ESTADO COMO CAMPO DE DISPUTA E VIOLÊNCIA ESTRUTURAL

Pensar o Estado a partir da Antropologia implica recusar a imagem de uma entidade neutra, homogênea ou naturalmente justa. O Estado é uma construção histórica, feita de relações de poder, interesses e disputas, e operado por agentes reais (burocratas, gestores, policiais, técnicos, juízes) que carregam valores, moralidades e práticas culturais que moldam profundamente as políticas públicas. Isso significa que diferentes Estados, e até diferentes governos dentro do mesmo Estado, podem operar lógicas mais conservadoras ou progressistas, mais acolhedoras ou mais violentas. Porém, em termos estruturais, certas dinâmicas permanecem pouco flexíveis. O caso brasileiro evidencia isso com clareza: trata-se de um Estado historicamente violento, fundado sobre desigualdades raciais e coloniais e cuja letalidade persiste mesmo em administrações consideradas progressistas – como o Estado da Bahia, governado pela esquerda há décadas e ainda assim campeão de mortes provocadas por forças policiais. A estrutura, portanto, não se transforma à mesma velocidade que os discursos políticos.

Essa compreensão antropológica leva a um posicionamento mais cuidadoso em relação ao Estado. Por um lado, ele produz normas, regulamentos e políticas de cuidado que permitem à população acessar direitos (saúde, educação, moradia, assistência, documentação, proteção). Por outro lado, esse mesmo Estado pode ser ineficiente, seletivo ou até perpetrador de violências

contra os grupos mais vulnerabilizados. A relação das pessoas com o Estado, portanto, é tensa e ambígua: recorremos a ele para assegurar direitos, muitas vezes judicializando processos – ao mesmo tempo em que precisamos negociar ou resistir às violências que ele próprio produz.

Essas violências não atuam apenas no plano físico ou material; incidem sobre a vida psíquica. Experiências reiteradas de racismo, violência policial, desamparo institucional ou precarização extrema geram formas de sofrimento que ultrapassam o indivíduo e atingem coletividades inteiras. Quando comunidades inteiras vivem sob ameaça ou sob a perda, o sofrimento se transforma em trauma cultural e social, um registro compartilhado que molda afetos, expectativas e modos de viver. Nesse sentido, o trauma não é apenas psicológico, mas também histórico e político, e impacta, inclusive, a capacidade de imaginar futuros possíveis. No neoliberalismo, esse processo se intensifica: o medo se torna tecnologia de governo, e uma de suas consequências mais profundas é a privação do futuro, a sensação de que não há horizonte, estabilidade ou garantias mínimas para planejar a vida (Butler, 2015; 2018; Oliveira, 2024).

Homi Bhabha (1998) ajuda a pensar esses impasses ao propor que rompamos com a linearidade da historicidade moderna para abrir espaço a outras temporalidades, às vezes produzidas a partir das margens, das subalternidades, das comunidades que resistem criando modos próprios de viver e projetar futuros. As lutas políticas contemporâneas, quando pensadas sob essa chave, deixam de ser apenas reivindicações materiais e tornam-se também tentativas de reconstruir o porvir, de reabrir o tempo.

Assim, quando reivindicamos políticas de cuidado ao Estado, é necessário perguntar: quem é esse Estado ao qual pedimos cuidado? Que agentes concretos o compõem? Que valores orientam suas decisões? Como suas práticas produzem ou reproduzem desigualdades? E de que modo nós mesmos (como cidadãos, pesquisadores, trabalhadores) participamos dessa relação tensa, ambivalente e constantemente negociada?

Viver, no contexto neoliberal, exige reconhecer essas contradições, mas também afirmar que o cuidado não pode ser privatizado nem individualizado. A produção neoliberal do medo e da precarização tenta nos isolar, romper laços e corroer a imaginação política. Contra isso, o desafio é produzir coletivamente outras formas de cuidado, reivindicar políticas estruturais e reconstruir futuros possíveis mesmo em sociedades marcadas por desigualdades profundas. A questão central, portanto, não é apenas como sobreviver ao neoliberalismo, mas como sustentar a possibilidade de viver bem em meio a condições estruturais que nos foram historicamente negadas. Trata-se de uma tarefa ética, política e profundamente coletiva.

NEOCONSERVADORISMO E POLÍTICA DA FAMÍLIA

A partir das reflexões de Maluf (2024), é possível compreender que a convergência entre neoliberalismo e neoconservadorismo – bem como aquilo que Nancy Fraser (2018) denomina de conservadorismo reacionário – não é acidental, mas estrutural e profundamente estratégica. Maluf mostra que o neoliberalismo, ao desmontar políticas sociais e privatizar a reprodução da vida, precisa de uma âncora moral capaz de legitimar a transferência do cuidado e da proteção social para o âmbito doméstico; essa âncora é justamente a "família natural", mobilizada pelos neoconservadorismos como fundamento moral e como dispositivo político. Fraser (2018) complementa essa análise ao afirmar que, na crise do neoliberalismo progressista, emergem alianças reacionárias que combinam fundamentalismo de mercado, nacionalismo, patriarcado e pautas antigênero para restaurar hierarquias sociais e conter demandas emancipatórias[4].

[4] Cabe reconhecer que Fraser e Butler partem de premissas distintas sobre o que é prioritário na luta política. No debate travado entre as duas autoras em "Redistribuição ou Reconhecimento? Um debate político-filosófico" (2003), Fraser critica as políticas de reconhecimento identitário, incluindo a teoria *queer*, por deslocarem o foco das injustiças materiais e econômicas; Butler, por sua vez,

Assim, neoliberalismo e neoconservadorismo operam em sinergia: enquanto o primeiro reorganiza a economia e precariza a vida, o segundo fabrica a justificativa moral para essa precarização, reforçando papéis de gênero tradicionais, naturalizando desigualdades e produzindo um clima político hostil a dissidências, direitos LGBTQIA+ e autonomias corporais. Essa convergência consolida um regime que não apenas explora materialmente, no sentido analisado por Fraser (2018), mas também normatiza e moraliza a desigualdade por meio de regimes de reconhecimento que, como argumenta Butler (2015), determinam quais vidas merecem proteção e quais são lançadas à precariedade. Embora Fraser e Butler divirjam quanto à primazia analítica entre redistribuição e reconhecimento, ambas as dimensões são aqui entendidas como mutuamente constitutivas no contexto brasileiro contemporâneo.

A partir da análise de Maluf (2024), a noção de "família natural" emerge como um eixo articulador entre neoliberalismo e conservadorismo, atuando como instrumento político para reordenar a vida social segundo parâmetros morais e econômicos específicos. Longe de ser uma entidade pré-política ou universal, essa "família natural" é produzida e mobilizada como tecnologia de governo: ela legitima o controle dos corpos e das sexualidades, reforça papéis de gênero rígidos e hierarquizados, e delimita quais formas de vida são reconhecidas como legítimas ou desejáveis. O discurso familiarista atua, assim, como operador central de normatividade: aquilo que escapa ao modelo (mulheres que não performam a maternidade normativa, pessoas LGBTQIA+, arranjos familiares diversos, povos indígenas) passa a

---

argumenta que reconhecimento e redistribuição são dimensões inseparáveis da injustiça social. Este artigo não ignora essa divergência, mas opta por uma leitura que articula as duas dimensões sem hierarquizá-las, entendendo que a vulnerabilização das masculinidades dissidentes é simultaneamente efeito de estruturas econômicas (neoliberalismo) e de regimes de reconhecimento (normas de gênero e sexualidade) que se reforçam mutuamente.

ser enquadrado como uma ameaça moral, um desvio ou uma anomalia a ser corrigida, vigiada ou eliminada.

Ao mesmo tempo, a política da família opera de forma profundamente alinhada à racionalidade neoliberal. Em vez de proteção social, ela legitima cortes de direitos, a privatização do cuidado e a transferência de responsabilidades estruturais para o âmbito doméstico. A retórica da família como "núcleo natural" e autossuficiente autoriza o Estado a retirar-se da provisão de políticas públicas, aprofundando desigualdades pré-existentes e produzindo novas formas de precarização da vida. Mulheres, sobretudo negras e pobres, são particularmente afetadas, assumindo a sobrecarga do trabalho doméstico, emocional e de cuidado. Dissidências de gênero e sexualidade também são diretamente impactadas, tornando-se alvo de perseguições institucionais e culturais. Dessa forma, a "família natural" não apenas organiza o imaginário político conservador, mas também sustenta um projeto neoliberal que governa pela precariedade, pela moralização da desigualdade e pela normatização violenta dos modos de vida.

Nesse ponto, torna-se possível conectar diretamente a política da família ao propósito mais amplo deste manuscrito pautado na compreensão de como masculinidades dissidentes são produzidas, reguladas e vulnerabilizadas nesse encontro entre neoliberalismo e neoconservadorismo no meio acadêmico. Ao naturalizar um modelo único de família, de gênero e de sexualidade, o conservadorismo reacionário delimita quais vidas merecem cuidado institucional e quais são lançadas à precariedade e ao abandono. Assim, o corpo dissidente, que escapa à "família natural", é marcado como corpo de risco, corpo sem proteção, corpo menos digno de luto. Isso significa que as tecnologias políticas que regulam a família também regulam a docência, a universidade e as formas de aparecer em público. Articular essas dimensões permite evidenciar como o neoliberalismo, ao privatizar o cuidado, e o neoconservadorismo, ao moralizar a vida, convergem para produzir condições

específicas de vulnerabilização das masculinidades dissidentes, tornando o cuidado insurgente não apenas uma prática de sobrevivência, mas também um gesto político de ruptura e reinvenção.

MASCULINIDADES DISSIDENTES

As masculinidades dissidentes localizam-se fora do modelo de masculinidade hegemônica: heterossexual, disciplinada, produtiva e emocionalmente contida. Esses corpos escapam às normas que definem o "homem legítimo" e, por isso, tornam-se alvos de violências simbólicas, institucionais e morais. São frequentemente lidos como inadequados, exagerados, perigosos, imorais ou desviantes, e carregam consigo a marca da suspeição. No espaço universitário, essa dissidência se expressa tanto nas microviolências cotidianas (olhares, silenciamentos, desautorização) quanto nas estruturas institucionais que ainda naturalizam masculinidades normativas como padrão de profissionalismo e autoridade.

A precariedade, no sentido elaborado por Butler (2015), opera nesse contexto de maneira intensa. A vida e o corpo desses sujeitos só são reconhecidos como plenamente legítimos sob condições estritas: quando silenciam aspectos de sua sexualidade, quando performam produtividade extrema, quando não perturbam a ordem moral heterocêntrica que estrutura as instituições. É um reconhecimento condicionado, frágil, sempre à beira de ser retirado. A performance profissional precisa compensar a suposta falha moral da dissidência.

Ao mesmo tempo, esses corpos vivem à beira do risco. O risco da violência física e psicológica, o risco de exclusão institucional, o risco de serem interpretados como excessivos ou inadequados, o risco constante de ter sua competência questionada por preconceitos tácitos. A vulnerabilidade, aqui, não é apenas individual, mas também estrutural: ela emerge da forma como a universidade, a sociedade e os regimes de poder

neoliberais e conservadores distribuem de forma desigual o valor das vidas e dos corpos. Nesse sentido, a masculinidade dissidente torna-se um lugar privilegiado para compreender como a precariedade, a performatividade e a violência simbólica se articulam na produção contemporânea das subjetividades.

Nesse cenário, compreender masculinidades dissidentes implica reconhecer que esses corpos, historicamente subalternizados, produzem modos próprios de (re)existir diante das violências e das expectativas normativas que atravessam a universidade. Suas narrativas, quando mobilizadas pela autoetnografia, não apenas expõem tensões, silenciamentos e vulnerabilidades, mas também revelam práticas de sobrevivência, invenção e afirmação cotidiana. É nesse ponto que as autoetnografias exuísticas se tornam fundamentais: ao iluminar experiências encarnadas de dissidência, elas operam como gesto de cuidado (cuidado de si, dos outros e das coletividades que compartilham formas semelhantes de precariedade), abrindo caminhos para pensar a escrita como prática política e ética de proteção, exposição e criação de mundos possíveis.

POR AUTOETNOGRAFIAS EXUÍSTICAS ENQUANTO REGIME DE CUIDADO

A autoetnografia exuística pode ser compreendida como uma forma de cuidado insurgente, pois transforma a experiência situada do pesquisador em matéria analítica e política. Trata-se de uma etnografia encarnada, que reconhece no próprio corpo as marcas da precariedade, da dissidência e das tensões produzidas pelos regimes de poder que atravessam a universidade. Ao narrar a partir desse corpo que vive, sente, afeta e é afetado, a autoetnografia exuística produz conhecimento enquanto cria condições de proteção simbólica e de afirmação para sujeitos historicamente vulnerabilizados. Ela cuida ao expor aquilo que o poder busca silenciar, cuida ao nomear violências e estratégias de sobrevivência, e cuida ao abrir caminhos para outras vidas que

também habitam encruzilhadas semelhantes. Nesse sentido, escrever a partir de si não é apenas um exercício metodológico, mas uma prática ética e política que reinscreve, no campo acadêmico, modos de existir que resistem e reinventam o mundo.

A autoetnografia pode ser compreendida como uma perspectiva epistêmica e metodológica de pesquisa que articula a experiência pessoal e a análise cultural, transformando o próprio pesquisador em ponto de partida para compreender práticas sociais, relações de poder, afetos e significados compartilhados. Partindo da tradição etnográfica – entendida como uma ciência do concreto baseada na interação com sujeitos em carne e osso (Fonseca, 1999) –, a autoetnografia desloca o campo para a interioridade do pesquisador, fazendo de suas vivências, afetos e atravessamentos o território empírico da investigação. Nessa perspectiva, o "eu" não é apenas fonte de dados, mas parte constitutiva das tecituras comunicacionais, voluntárias e involuntárias, verbais e não verbais, que caracterizam a etnografia (Favret-Saada, 2005).

Como escrita situada, a autoetnografia inscreve-se na virada pós-moderna da Antropologia, privilegiando a multiplicidade de vozes e recusando a autoridade monológica do etnógrafo. Inspirada em uma autoridade polifônica (Clifford, 1998; Caldeira, 1988), ela constrói uma narrativa que entrelaça as experiências do pesquisador, as falas dos interlocutores, as contribuições teóricas e as interpretações possíveis dos leitores. Essa abordagem implica reconhecer que palavras não apenas descrevem o mundo – elas fazem coisas, produzem efeitos, convocam ações e carregam dimensões sensoriais, relacionais e performativas (Peirano, 2014). Assim, escrever autoetnograficamente significa o desafio de transformar ações vividas em texto, traduzindo gestos, silêncios, emoções e espacialidades em linguagem.

A autoetnografia também se ancora na noção de que o pesquisador é simultaneamente pesquisador e pesquisado, articulando um "eu vulnerável" (Ellis; Bochner, 2000) que observa, sente, é afetado e interpreta sua própria experiência social. Essa

vulnerabilidade não é fraqueza, mas método: ela permite captar camadas de sentido, afetos e microdinâmicas que frequentemente escapam às abordagens mais objetivistas. Como destacam Gama, Raimondi e Barros (2021), trata-se de uma abordagem crítica, política e emotiva, que considera o corpo como lócus privilegiado de produção de conhecimento e explora interseccionalidades e desigualdades como chaves epistemológicas.

Ao articular experiência e cultura, a autoetnografia exige um movimento duplo: olhar para fora, iluminando os aspectos socioculturais das vivências pessoais, e olhar para dentro, expondo as contradições, vulnerabilidades e afetos que estruturam a experiência do próprio pesquisador (Ellis; Bochner, 2000). Para tanto, o autoetnógrafo não se limita à introspecção: compara sua experiência com pesquisas existentes, entrevista interlocutores, analisa artefatos culturais e reinsere a narrativa individual no tecido coletivo mais amplo (Ellis; Adams; Bochner, 2011).

Nesse sentido, a autoetnografia é simultaneamente método e forma de escrita criativa, sustentada pela virada narrativa nas ciências humanas (Grant, 2014). Ela valoriza histórias pessoais, oralidades, memórias, práticas representacionais e reflexividade, tornando-se uma via fundamental para os estudos de história de vida, autobiografia, biografia e antropologia do cuidado. Em síntese, trata-se de uma abordagem que reconhece que experiências corporificadas – sobretudo quando atravessadas por marcadores de gênero, raça, sexualidade ou classe – são fontes legítimas de conhecimento, capazes de revelar dinâmicas políticas e culturais profundas e de contribuir para a produção de justiça social e de direitos humanos.

Nesse sentido, a autoetnografia exuística emerge como desdobramento radical dessa perspectiva, pois faz da experiência encarnada do pesquisador um ponto de fricção (Tsing, 2005) capaz de revelar as tensões, contradições e violências que atravessam a vida acadêmica.

Exu é uma divindade fundamental das religiões afrodiaspóricas (um orixá no Candomblé e uma entidade

espiritual na Umbanda e, também, na Quimbanda) associada ao movimento, à comunicação, ao desejo, à transformação e à potência que faz o mundo acontecer. Longe das leituras distorcidas produzidas pelo colonialismo cristão, Exu não representa o mal, mas a dinâmica vital que articula caminhos, mensagens e forças, atuando como mensageiro, tradutor e mediador entre diferentes planos da existência. Sua relação com a encruzilhada é central: trata-se do espaço simbólico onde tempos, direções, escolhas e possibilidades se intersectam, um lugar privilegiado da dúvida, da mudança e da criação. A encruzilhada expressa a própria lógica de Exu, que preside os momentos de decisão, abre caminhos, desestabiliza certezas e ensina que é no cruzamento das diferenças que emergem novos sentidos. Assim, Exu encarna a potência da multiplicidade, do trânsito e da invenção, sendo presença estruturante tanto nos rituais quanto nas filosofias que valorizam o movimento, a ambiguidade e a transformação contínua.

Ao assumir Exu como princípio epistemológico de trânsito, de encruzilhada e de mediação, essa abordagem rompe com narrativas lineares e expectativas de neutralidade, produzindo histórias que perturbam a ordem institucional, desorganizam categorias normativas e evidenciam as fissuras do neoliberalismo universitário.

A autoetnografia exuística possibilita a produção de narrativas que não apenas descrevem experiências, mas também provocam deslocamentos e abrem caminhos. Histórias de pessoas que performam masculinidades dissidentes evidenciam negociações contínuas de presença, performatividade e legitimidade em ambientes marcados por moralismos, políticas conservadoras e racionalidades produtivistas. Ao transformar o corpo dissidente em lente crítica para interrogar a universidade, essa escrita converte a encruzilhada, espaço exuístico por excelência, em método analítico e em gesto de cuidado insurgente. Trata-se de um modo de narrar que cuida ao revelar tensões silenciadas, cuida ao afirmar existências vulnerabilizadas e cuida

ao criar possibilidades de florescimento em estruturas que frequentemente restringem ou negam tais vidas.

POR (QUASE) FIM...

A autoetnografia exuística pode ser entendida como um gesto metodológico que transforma a experiência vivida em potência analítica, mobilizando a lógica de encruzilhada de Exu para iluminar zonas de tensão em que vida e poder se encontram. Ao assumir o corpo do pesquisador como território sensível de produção de conhecimento, essa abordagem reconhece que viver dissidências na universidade implica atravessar normas, riscos e regimes morais que moldam subjetividades e relações institucionais. Escrever autoetnograficamente, nessa chave, é ativar uma etnografia encarnada que não se limita a narrar movimentos de opressão ou resistência, mas que produz deslocamentos, abrindo espaços para imaginar outras formas de existir e cuidar. Assim, a autoetnografia exuística se torna cuidado insurgente porque afirma a legitimidade de vidas que, mesmo vulnerabilizadas, criam caminhos, sustentam redes e ocupam encruzilhadas onde novas possibilidades políticas e afetivas podem emergir.

A autoetnografia exuística revela como masculinidades dissidentes e, mais amplamente, sujeitos LGBTQIA+ são produzidos e regulados nas encruzilhadas entre neoliberalismo, biopolítica, conservadorismo reacionário e regimes contemporâneos de cuidado. Ao incorporar a experiência vivida da precariedade, essa abordagem mostra que o cuidado ultrapassa as práticas institucionais e se torna um modo de atravessar o mundo: envolve espiritualidade, sensibilidade, desejo e agência. Exu, enquanto guia epistêmico, ilumina zonas de ambiguidade e de criação que emergem mesmo sob condições adversas, permitindo o acesso a negociações, tensões e invenções que marcam a experiência desses sujeitos na universidade pública brasileira. Assim, a autoetnografia exuística não apenas descreve estruturas

opressoras; ela desloca, desestabiliza e produz caminhos, afirmando a legitimidade da experiência dissidente como forma de conhecimento e como gesto de cuidado insurgente diante de um regime que privatiza o sofrimento e silencia a subjetividade.

Retomando a pergunta central do artigo, observa-se que compreender as experiências de sujeitos LGBTQIA+ na universidade exige reconhecer a violência estrutural que os atravessa, bem como as formas de reinvenção e de cuidado que sustentam a vida sob tais condições. Esses corpos tornam-se lugares privilegiados para observar as contradições do presente, sendo simultaneamente produzidos como vidas precárias no sentido butleriano, isto é, vidas cujo reconhecimento público é frágil, condicionado e continuamente ameaçado por normas que definem de forma desigual quais existências merecem proteção e luto (Butler, 2015), e como vidas expostas à morte administrada no sentido da necropolítica (Mbembe, 2018). Este segundo registro não complementa simplesmente o primeiro: ele o critica e o aprofunda, pois nomeia o que o biopoder foucaultiano tende a apagar, a saber, que para populações herdeiras da escravidão e da colonização, como parte significativa dos sujeitos LGBTQIA+ negros e periféricos no Brasil, a exposição à morte nunca foi exceção, mas modo ordinário de funcionamento do poder. É nessa encruzilhada entre precariedade normativa e morte colonial que se situa a experiência concreta desses corpos no cenário marcado pela governamentalidade neoliberal e pela ascensão conservadora pós-2016.

Contudo, a autoetnografia exuística mostra que a precariedade não encerra a vida: ela convoca práticas de resistência, redes de apoio, espiritualidades insurgentes e modos criativos de existir que não eliminam a precariedade, mas a habitam de outro modo, abrindo frestas onde estruturas adversas tendem ao fechamento. O conceito de cuidado insurgente não nomeia uma superação dessas condições, mas uma prática situada e ambivalente de permanência e reinvenção dentro delas, capaz

de sustentar vidas historicamente negadas sem prometer horizontes que as estruturas ainda não permitem.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

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

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade na antropologia. **Novos estudos**, São Paulo, n. 21, p. 133-157, 1988.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

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

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: An overview. **Historical Social Research**, v. 36, n. 4 (138), p. 273-290, 2011.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 733-768.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRASER, Nancy. Contradições entre capital e cuidado. **Princípios**: **Revista de Filosofia**, Natal, v. 27, n. 53, p. 261-284, maio/ago. 2020.

FRASER, Nancy. Do neoliberalismo progressista a Trump – e além. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 17, n. 40, p. 43–64, set./dez. 2018.

GAMA, Fabiene; RAIMONDI, Gustavo Antonio; BARROS, Nelson Filice de. Apresentação - Autoetnografias, escritas de si e produções de conhecimentos corporificadas. **Sexualidad, Salud y Sociedad**. Rio de Janeiro, n. 37, p. 1-10, 2021.

GRANT, Alec. Inaugural Conference of British Autoethnography Keynote. Autoethnogra-phy: threat and promise. **Brighton Journal of Research in Health Sciences**, v. 1, n. 1, 2014.

MALUF, Sônia Weidner. Políticas da família, neoliberalismo e conservadorismos no Brasil. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; HENNING, Carlos Eduardo (org.). **Desafios e resistências em gênero e sexualidade no Brasil contemporâneo**. Goiânia / Brasília: Cegraf UFG / ABA Publicações. 2024, p. 38-67.

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

OLIVEIRA, Jainara Gomes de. Políticas de reconhecimento e sofrimento psíquico em tempos neoliberais. **Revista Ñanduty**, v. 12, n. 20, p. 6–20, 2024.

PEIRANO, Marisa. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. Introdução. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 9-13.

TSING, Anna Lowenhaupt. **Friction**: an ethnography of global connection. Princeton: Princeton University Press, 2005.

CAPÍTULO 8

POR UM ENSINO DE LITERATURA SEM *CUECALCINHA*

Isabelle Ruiz Paggioro Sessino Toledo Barbosa

INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultado de parte de minha pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp[1], a qual teve como obejtivo geral provocar e, ao mesmo tempo, defender práticas de ensino de literatura que construam possibilidades de vida, potencializando discursos e práticas de gênero contra-hegemônicas, a fim de modificar a sala de aula e, com sorte, a escola. Nesse sentido, busca provocar estratégias para se infiltrar nesse cistema[2] escola, promovendo e incentivando alianças que desafiam práticas de ensino de literatura que violentam os corpos dissidentes, viabilizando, quem sabe, uma escola e uma sala de aula transinclusivas.

Neste texto retomo a leitura que fiz de autoras e autores que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, busco pensar a urgência de um ensino de literatura que esteja atento aos diferentes corpos e às suas singularidades no espaço de sala de aula, contrapondo-me às práticas de ensino-aprendizagem orientadas pela cisheteronormatividade, as quais excluem e violentam os corpos dissidentes de gênero. Para a escrita deste texto parto das minhas vivências como estudante e depois como professora que, por não me enquadrar nos padrões

[1] Esta pesquisa de mestrado foi desenvolvida sob a orientação do Prof. Divino José da Silva, no PPGE/FCT/Unesp/Presidente Prudente, SP.

[2] Sistema + Cisgênero = cistema. Não sei quem propôs pela primeira vez, conheço mais pela popularização na comunidade trans.

da heteronormatividade, não tive meu corpo acolhido e respeitado na escola, assim como todos os corpos que, por alguma razão, não se submetem à normatividade.

Tendo em vista os propósitos acima, este capítulo está dividido em três tópicos. No primeiro, busco aproximar as minhas vivências da escrevivência, nos termos pensados por Conceição Evaristo, como um exercício de pensar sobre mim, mas também sobre as experiências e relatos de outros corpos que, assim como o meu, não foram acolhidos no espaço escolar. No segundo tópico retomo, de maneira breve, autoras/es que são importantes para a discussão de gênero e sexualidade para pensar o contexto escolar. No último tópico, indico a ausência de autoras/es trans, autoras sapatonas e bichas do currículo escolar, bem como da literatura que aborda temáticas de gênero e sexualidade, como fundamentias para desafiar a normatividade do currículo.

ESCREVIVER: POR UM ENSINO DE LITERATURA SEM *CUECALCINHA*

Escrever é um processo que se dá "a partir de minha própria carne, fabricada em meio a gritos diversos de dores, alegrias, esperanças, saudades, sonhos e esquecimentos" (Nascimento, 2021, p. 21). Minha carne, meu corpo: "lugar sem recurso ao qual estou condenado" (Foucault, 2013, p.8). No meu caso, minha escrita não esquece que sou sapatão não-binária, que sou tantas outras sexualidades mais, que participei de programas de iniciação à docência, contribuindo com escolas públicas e para outras escolas públicas fui ao conquistar meu diploma. Esse corpo não esquece que fez tudo isso sem ter literaturas com palavras de um mundo acolhedor, um mundo onde fosse possível corpos diversos existirem e receberem afeto. Nem esquece que só foi possível continuar porque se permitiu criar alianças.

Por isso escreviver. Para criar a partir da e para a própria existência, pensar algo para si e poder, assim, possuir algo, ainda

que seja só a escrita, como indica Conceição Evaristo (2020). Nas palavras mesmas da professora, escreviver é procurar ter algo, um entendimento da vida, alguma coisa e ser a escrita por não ter nada, por não ter domínio do mundo. Escrevivência é para "marcar existência" (Evaristo, 2020, p. 35). Enredar o corpo à vida e à escrita. Esse gesto se relaciona verticalmente ao ato de tirar a *cuecalcinha* da separação de corpo e mente, da teoria e da prática, das ruas e da universidade.

Além disso, a escrevivência tem também, de certa forma, um caráter imaginoso:

> Escrevivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. (Evaristo, 2020, p. 35).

Eu me uno a esse processo. Minha pesquisa não é pioneira, ao contrário, ela encontra pares na produção acadêmica. Como assinalou Alfrancio F. Dias (2020), a escrita de resistência passa a ser um ponto comum de encontro para as pessoas tidas como "desviantes, desviadas, dissidentes" (p. 333). O professor bicha aponta para uma série de produções que são as primeiras a chegar à festa, porque nem tudo é guerra e me sinto muito feliz em saber que há tantas e tantos de nós fazendo por nós, onde meu texto agora bate à porta. Um exemplo é o livro, "Nós trans: escrevivência de resistência", organizado por Maria Leo Araruna e pelo Grupo Transcritas Coletivas e publicado pela editora Litera Trans, cujos textos são todos sobre ser trans e experimentar esse mundo gerido pela cisheteronorma. Nessa obra, diversas pessoas trans contribuíram com suas vivências e percepções, o que demonstra como a escrevivência pode aproximar populações que experimentam marginalizações.

O livro, “Nós trans: escrevivência de resistência”, faz parte de um processo de emprestagem do conceito de Conceição Evaristo que, embora esteja pensando a realidade de mulheres negras, a própria autora entende que "um sujeito gay se vê nesse texto porque, também ele, vive essa experiência de exclusão" (2020, p. 32). Aqui, estendo gay para outros sentidos, para outras identidades.

Vale a pena destacar outras produções que trabalham com a escrevivência desde outros lugares. Como o que fazem Renata Melo Rocha e Patrícia Bastos Azevedo (2021), a partir de vivências em um ateliê biográfico de projetos. Essa constitui uma prática metodológica que oferece um mergulho em lembranças, memórias e permite perceber o que gera e, ao mesmo tempo, conduz alguém a construir uma narrativa e um projeto de futuro. A finalidade desta metodologia é pedagógica, e visa a propiciar um ambiente formativo nesse pulsar de memórias passadas escritas no presente. Assim, se recuperam memórias desde a entrada na escola até a escolha por uma pedagogia. “Muitas escrevivências assemelhavam-se a outras do grupo e era possível enxergar como algumas histórias estavam dentro de outras de uma maneira peculiar e plural ao mesmo tempo” (Rocha; Azevedo, 2021, p. 1354). Nesse ponto reside a força da escrevivência para afetar quem lê e para ir contra a ordem de calar, sobretudo, mulheres negras.

Retomo o ponto do texto em que elas abordam o uso de escrevivências no percurso metodológico de investigação ressaltando o “protagonismo daquelas que contam suas histórias. São pesquisas que ao invés de falar sobre escolhem politicamente falar com” (Rocha; Azevedo, 2021, p. 1354). Esses relatos aproximam o grupo, denunciam como vêm sendo tratadas as pessoas que sofrem discriminação racial e de gênero em nossa sociedade. Esses relatos e processos de escrita “revelam corpos que se amontoam em memórias que denunciam as desigualdades sociais, raciais e de gênero.” (Rocha; Azevedo, 2021, p. 1355).

Iris Verena Oliveira (2017) também trata da escrevivência em sua pesquisa numa escola quilombola para pensar o currículo dessas instituições. Aproxima-se dos pontos destacados no trabalho anteriormente citado, ao trazer para a discussão nomes importantes para pensar o desembranquecimento do currículo, as políticas públicas e como, em um evento promovido pela Fundação Carlos Chagas, juntamente com a Associação de Pesquisadores Negros, participantes e palestrantes se emocionaram ao se encontrarem e celebrarem com seus pares de luta, recebendo o reconhecimento pela militância nos movimentos sociais e atuações no campo da educação. As referências por ela trazidas também articulam a marginalização da população negra, sobretudo de mulheres negras, e o papel do currículo em limitar a produção de outros imaginários.

Iris Verena Oliveira (2017) ressalta que saberes locais e escola convivem e disputam sentidos da comunidade, dialogam com a hegemonia e com as políticas curriculares, evidenciando tensões na produção de conhecimentos. Afirma a autora: "o desafio que se desenha é o de valorizar as invenções curriculares presentes no cotidiano da escola, destacando a autoria dos praticantes, ao tempo em que provoca fazeres negociados na diferença." (2017, p. 649). A autora ressalta a importância de valorizar o que acontece na escola, identificar o racismo, valorizar trajetórias de populações quilombolas e acionar a escrevivência presente na experiência de formação por ela analisada. Assim, conclui defendendo assumir a potência da escola como "[...] espaço formativo constituído por experiências de si [...], no sentido [de] responsabilização na luta antirracista" (2017, p. 655), ao invés de tratá-la como repositório de conteúdos.

O questionar da cisheteronorma articula-se à escrevivência como "chave interpretativa essencial para a superação de nossas atuais limitações e impasses históricos enquanto humanidade" (Odara, 2020, p. 133). Articula-se também à perspectiva do sujeito para performar essa subjetividade que não encontrou espaço na literatura e nem na escola, mas nas trincheiras da escola em literaturas marginais. Nesse sentido, ser sujeito, ou tornar-se

sujeito, significa nomear sua própria identidade e sua história, que acontece sempre no plural e entrelaçada, portanto, a outras histórias (Kilomba, 2019).

Enquanto corpo dissidente do sistema sexo/desejo, esse status absoluto de sujeito que pode, como afirma Grada Kilomba: "ver seus interesses individuais e coletivos reconhecidos, validados e representados oficialmente na sociedade" (2019, p. 74), não nos abraça dentro da escola. Por isso, justamente, narrar a partir de nós a vivência que construímos na trincheira da literatura não é pessoal, mas ressoa na comunidade transcestralmente. Nós não nos vemos como possibilidade pela literatura que conhecemos na escola, pois as práticas normativas com a literatura não favorecem esse cenário. Então, nós vamos criar por nós e ir para as escolas garantir que a cisheteronorma fracasse.

A pesquisa centrada em sujeitos significa para Grada Kilomba (2019) ter como foco as experiências de racismo cotidiano, as autopercepções e a negociação de identidades feitas pelos sujeitos e na perspectiva desses sujeitos. A autora aponta, ainda, que se corpos dissidentes têm o direito capital de se entenderem enquanto sujeitos, então também têm direito ao processo de pesquisa e ao discurso acadêmico.

> Minha posição como intelectual não é a de um sujeito distante olhando para seus "objetos pesquisados", mas sim de uma "subjetividade consciente" (Essed, 1991, p. 67). [...] Por conseguinte, não concordo com o ponto de vista tradicional de que o distanciamento emocional, social e político é sempre uma condição favorável para a pesquisa, melhor que o envolvimento mais pessoal. Ser uma pessoa "de dentro" produz uma base rica, valiosa em pesquisas centradas em sujeitos. (Kilomba, 2019, p. 83)

Portanto, considerar a presença massiva da literatura normativa dentro das escolas e o modo como ela impõe a norma de gênero, opera como uma forma de manter fora do cânone literário as literaturas marginais e desviantes e outras maneiras de entender

produção de cultura, reforçando a obediência de gênero e as violências a ela associadas. O processo da literatura tornar ou não verossímeis temas legitimados por práticas sociais está apoiado na forma como ensinamos e no que preterimos ao ensinar. Com isso, tensionar o motivo pelo qual outras linguagens não são bem-vindas na escola, apesar de acontecer entre estudantes, apesar de existirem docentes e outras/os tantas/os funcionárias/os desviantes. Ou seja, há uma evidente relação entre o que se escolhe ensinar e o que/quem se permite dizer e existir plenamente.

Tudo isso passa por uma forma de conceber um esperançar: que mal faria para a transfobia, não mais para a cisdissidentes; para o racismo, não mais para não-brancos; para o capacitismo, não mais para PCDs se essa escola implodisse? Que mal faria para o capitalismo se fossem outras as formas de ensinar-aprender? Será que é possível pensar uma utopia para a escola que, como Galeano recitou, nos faça caminhar ao invés de assassinar e expulsar?

Para mim, pelo menos, esse esperançar se move em direção à utopia. Não permite parar de caminhar. O que, confesso, se dá mais facilmente quanto mais pessoas se juntam à causa de afetar pelo afeto, de usar da raiva como estratégia política; de não esquecer nem aceitar de cabeça baixa que o mundo é como nos foi dado. A tentativa de resposta às questões acima levantadas passa, não tenho dúvidas, pela autodefesa e pela luta de pessoas pertencentes a grupos marginalizados. Só assim será possível que outros espaços sejam criados a partir da destruição e do enfrentamento das violências produzidas e geridas pela heteronormatividade.

LEITURAS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E LITERATURA EM SALA DE AULA

Passo agora a destacar alguns nomes que são os mais recorrentemente citados sobre estudos de gênero e sexualidade relacionados à sala de aula. Inicio por Guacira Lopes Louro e Berenice Bento que abordam a matriz hegemônica (cis)hetero, do

homem branco e como a escola, enquanto instituição, se constrói a partir dessa matriz. Delas destaco dois textos, pelo alinhamento e relevância para o que aqui escrevo: "Currículo, género y sexualidad. Lo 'normal', lo 'diferente' y lo 'excéntrico'", de Lopes Louro (2019), e "Na escola se aprende que a diferença faz a diferença", de Berenice Bento (2011).

O primeiro, escrito por Louro (2019), inicia afirmando que as marcas de nosso tempo são a instabilidade, a transparência, a transitoriedade e, apesar de serem poucas as pessoas que se atrevem a negar essa realidade, geralmente, isso incomoda quando educadora/es são confrontadas/os com essa ideia de precariedade e incerteza. Não é possível se esquivar disso. Algumas pessoas podem encontrar no passado o conforto ilusório de uma estabilidade enquanto outras se propõem a aceitar os riscos, paradoxos e dúvidas que, na percepção da autora, são intensificadas desde a década de 1960, quando a margem começa a desfazer o centro. Assim, muito mais que um sujeito, o que se questiona é uma noção de cultura, de ciência, de educação e de valores morais, até então predominante. Ainda é necessário admitir que o centro permanece como uma "atractiva ficción de orden y unidad". Nas nossas escolas, segue autora, vem sendo sustentada nos currículos e práticas, uma noção heteronormativa de gênero e sexualidade e, ainda que se admita haver outras formas de viver o corpo, há a determinação para que estudantes se orientem a partir da norma como parâmetro considerado adequado, aceitável e moralmente correto. Sair disso, sair do centro, é tornar-se excêntrico, estranho e estar sujeito a todas as forma de violência e exclusão. Assim, o centro, a heteronormatividade, é o normal, o não-problemático e estariam todas as outras posições subordinadas a ele.

As escolas, as ciências, os currículos, os materiais didáticos se articulam em torno dessa certeza do "centro" e é a reafirmação dela que constrói sua "naturalidade". Guacira Louro (2019) reconhece a importância do movimento feminista, negro, queer/*kuir* em denunciar e refazer esse pensamento. Também ela reconhece

que a resposta à denúncia dessas práticas, muitas vezes, se limita a reconhecer tal ausência e instaurar na escola um "dia comemorativo", ocasião em que convidam alguém que represente esses grupos minorizados para falar do assunto sem, no entanto, abalar o cânone do que é ensinado na escola, mantendo esses grupos minorizados à margem e sem protagonismo. Por isso, são tão necessárias estratégias desestabilizadoras que discutam essas formas de representações, bem como problematizem o caráter atribuído a elas e examinem as diferenças no contraponto à cultura que as nomeiam.

Quando se trata de identidades de gênero e sexualidade, essa mudança epistemológica põe em xeque a "naturalidade", a "verdade" da diferença sexual e também da tolerância. Quando a tolerância é tratada junto com o respeito e o diálogo, ela não aparece digna de suspeita, porém, defende Guacira Louro (2019), ela se relaciona com a condescendência, a indulgência, atitudes quase sempre relacionadas com quem se percebe superior. O que defende a autora é, portanto, que reconheçamos a mutabilidade, ainda que isso perturbe profundamente nós que estamos na educação. Não mais para encaminhar os estudantes para serviços de orientação ou para "corrigir", senão para reforçar a inventabilidade da linguagem, dos discursos e de suas performatividades. Não abordar a diversidade como problema, mas como constituinte de nosso tempo porque nos demonstra, mais que nunca, os atravessamentos, as lutas, as histórias desses grupos.

O texto de Berenice Bento (2011) reconhece, logo no início, pelo exemplo de Roberta Close, as violências que submetem o corpo trans: excluir da escola, de casa, do mercado de trabalho… da oportunidade de dignidade. Ela faz isso para questionar os limites das instituições sociais ao lidarem com essas situações, sobretudo, a escola. A diferença sexual desempenha um papel importante na preparação dos corpos para desempenhar, com êxito, o papel de gênero a eles forçosamente designado e, assim, "o mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações" (Bento, 2011, p. 551). Nesse sentido, as reiterações necessárias

para produzir e reproduzir gênero, sexualidade e normas são "marcadas por um terrorismo contínuo" (idem, p. 552). E as instituições sociais fazem parte desse movimento de reiteração para reafirmação da norma. O diferente, o "estranho", surge apenas para ser eliminado, para ser identificado como perigoso. Porque há um entendimento de que quem foge à cisheteronorma é inferior, sobretudo quando se trata de pessoas trans. Isso acarreta a falta de acesso a direitos e reproduz um recorrente processo de violência, discriminação e desumanização.

A escola cumpre papel central na construção da cisheteronormatividade, apesar de se apresentar como espaço para a pluralidade, ela "funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade" (Bento, 2011, p. 555). O que, nas palavras da autora, limita tratar a "evasão" como desistência de pessoas dissidentes quando, na verdade, esse configura um processo de expulsão, resultado de uma série de exclusões e agressões. Perceber melhor esse espaço, esses projetos de exclusão, requer um afastamento para notar como a sociedade age produzindo verdades e determinando quem deve ou não ser valorizada/o, invisibilizada/o, percebida/o ou não.

Jaqueline Gomes de Jesus (2012; 2014) não está entre alguns dos nomes mais citados, apesar de ter uma presença marcante. De qualquer forma, considero sua produção, por isso, destaco duas delas que contribuem para essa análise. O guia para orientar sobre alguns conceitos e termos comuns nas discussões LGBTQIA+ especificamente quando aponta para a relevância de considerar a identidade de gênero nas políticas públicas de afirmação identitária. Além de outro texto, publicado em coautoria com Igor Bonamigo Gaspodini, no qual eles se propõem a pensar o "processo geral de violência contra minorias sociais" (Gaspodini; Jesus, 2020, p. 5), apresentando, por meio de figuras, a sequência de crenças de superioridade, práticas cotidianas de invisibilização e estigmatização de violência extrema, representando como as crenças posicionam um grupo no centro e

outro às margens e fundamentam aprendizagens culturais cotidianas que resultam nestas práticas de violência simbólicas, as quais alicerçam e respaldam a violência extrema (Gaspodini; De Jesus, 2020).

Livia Resende (2016) revisou a violência cometida contras pessoas LGBTQIA+ no Brasil e identificou, sendo ela da área da saúde, quão abundantes são as menções à exclusão escolar e, igualmente, pontua a violência que é patologizar com base na diferença de gênero, fato que legitima práticas de violência e de discriminação. Julio Marciano (2021) demonstrou a importância da representatividade na mídia para adolescentes LGBTQIA+ e a utilização dessa representação como ferramenta de discussão em sala de aula e defende, basicamente, que não é mais possível acreditar que é raridade/uma dor/doença ou qualquer coisa menos que possível existências *queers*.

Roberto Catelli e Michele Escoura (2016) trataram da agenda LGBTQIA+ no EJA destacando que esse espaço deve ser "de ação afirmativa contra desigualdades de gênero e raça" (p. 232), o qual está marcado por comportamentos violentos por parte do corpo discente e docente, portanto, é preciso haver o enfrentamento dessas desigualdades como condição para transformar vidas de estudantes pelo acesso à educação que aborde temáticas de gênero e sexualidade.

Fausto Scote (2017), Anderson Ferrari, Carolina dos Santos Bezerra e Roney de Castro (2020), ao tratarem das condições das pessoas trans na universidade, chegam praticamente às mesmas conclusões, afirmando que a falta de acesso à educação impede um desenvolvimento humano digno. A dificuldade de pessoas trans chegarem à universidade está diretamente relacionada à expulsão que sofrem da escola. Nesse sentido, apontam a ausência e o fracasso de políticas públicas em oferecer o mínimo de proteção e de justiça social às pessoas trans. Além disso, apontam a pressão e ataque de movimentos religiosos fundamentalistas contra as vidas que rompem com a heteronormatividade.

É nesse sentido que cabe ressaltar, igualmente, a reflexão de Katharine Santos (2021) sobre a maneira como o heteroterrorismo violenta pessoas de gênero dissidentes na escola e, além da exclusão social e escolar, evidenciam os danos psíquicos, emocionais em pessoas que são desrespeitadas, em ambientes como família e igreja.

Quanto à literatura, Lúcia Facco (2009) explorou a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil, produziu material para levar à sala de aula depois de problematizar a acomodação do currículo escolar, o qual omite fatos que constroem uma percepção plural de mundo, mas que escolhe não tratar de incluir nem de transformar a escola quando o assunto é a homofobia, a transfobia e o racismo. E por esse caminho sigo evocando o questionamento de Tatiana Nascimento (2018): "como temos feito de nossa literatura nossa literacura?" (p. 6). Quem sabe, refletir sobre como tratar dessas feridas abertas com o que nós temos de potência seja o que falta para a sala de aula. Fazer da literatura pontes para conhecer outros mundos e para conhecer outras possibilidades.

Sobre o que tem evidenciado parte das pesquisas atuais, Paula Hosana Silveira Biazus e Vantoir Roberto Brancher (2019) ressaltam que a manutenção da norma dentro das escolas faz com que não se discuta a docência queer/*kuir* nem a manutenção da heteronorma. Os comportamentos que questionam o "certo" para o "feminino" e para o "masculino" são, muitas vezes, desencorajados. Porém, muitos trabalhos publicados são sobre pessoas LGBTQIA+ falando sobre si mesmas. E há algo de muito revolucionário nesses trabalhos.

Quanto às professoras lésbicas, Claudia Vianna e Tatiana Carvalho (2020), chegaram à mesma conclusão: pouco se produz e, na escola, o medo é um sentimento comum. Professoras lésbicas não recebem o mesmo tratamento, devem se provar mais e, muitas vezes, a escola não é um ambiente amigável para serem quem são. No entanto, há algo de muito subversivo quando se

encontram com outras lésbicas na escola, algo que aponta para possibilidades abraçadas por esse trabalho: afeto para reconstruir.

Sobre não-binariedade e sala de aula, José Washington de Morais Medeiro (2019) aborda as performances de professoras e professores como subversivas e comuns a esse século e destaca, inclusive, que apesar de não haver um mapeamento ou algo do tipo, nota o aumento de docentes cisdissidentes e reflete sobre como essas pessoas enfrentam com seus corpos a realidade do gênero, e a imposição da diferença sexual na escola de maneira subversiva. E, segundo o estudo de José Paulo Brazão e Alfrancio Dias (2021) com estudantes de duas universidades, as/os próprias/os alunas/os, no geral, são favoráveis à subversão do gênero, por terem vivenciado episódios de violência transfóbica. Importante também destacar o texto de Roney Castro e Neilton dos Reis (2018), sobretudo o momento em que reconhecem o fato de que docentes não-binários podem, muitas vezes, já ter convivido com esse desconforto de terem de se encaixar nos padrões binários desde a adolescência. Destacam que a escola é, ao mesmo tempo, local onde se aprende a ser homem e mulher, porém, é lá, da mesma forma, onde se pode ressignificar e desconstruir esses padrões e gênero.

A escola, até então, tem sido esse espaço dúbio, o que define o que "pode" e o que "não pode". É lá onde iniciam as exclusões que levarão pessoas dissidentes de gênero a falta de acesso a direitos à saúde, à educação, ao emprego e à dignidade. É lá onde professoras lésbicas, travestis, professores viados, professoras/es não-binários serão vítimas de apagamento, assédio moral e solidão. Mas também é lá onde as/os excluídas/os se encontram. Outro ponto em comum entre os textos acima mencionados é o fato de ressaltarem a postura que começa a acontecer nas instituições de ensino: alunas/os que não toleram a intolerância. Não é, com certeza, um movimento tão notável quanto a violência transfóbica, contudo, tampouco se pode dizer que não há resistência ali.

Os textos têm outros pontos em comum que se destacam na leitura: persistência da manutenção da norma de gênero e de sexualidade através do silenciamento, inclusive por parte da presença do Estado com políticas públicas e o fato da literatura, das representações no geral, seguirem esse padrão. Isso só reforça os comportamentos discriminatórios na escola. Não há muito espaço para semear mudança quando as escolas e as pessoas que lá se encontram não se deixam afetar pela presença e luta das/dos dissidentes de gênero. Enquanto o Estado se omite a população e a própria comunidade queer recusam o silêncio e utilizam da pesquisa, da sala de aula e da militância como maneiras de não aceitarem o silenciamento. E, cabe repetir: há *queers* falando por si.

Por fim, destaco o livro "Yo soy el monstruo que os habla", de Paul Preciado (2021) que direciona e, igualmente, se insinua para o pensamento descolonizador. Foi esse o livro que me provocou a pensar como a literatura mantém a norma, da mesma forma que a psicanálise, como um campo de saberes que por décadas estruturou e reforçou a cisheteronormatividade e patologizou a dissdência de gênero. Creio que seja possível transpor essa reflexão para o campo da educação. Entendendo, dentre muitas coisas, que masculino e feminino são construções e invenções fundadas no modelo de gênero cisheteropatriarcal e que a liberdade de gênero não pode ser dada por quem nunca a conheceu e que a identidade não é algo das margens. Afirma Preciado (2021, p. 38): "estar marcado con una identidad significa simplemente no tener el poder de nombrar como universal tu propia posición identitaria."

O NÃO-LUGAR DO CORPO NA ESCOLA

Até aqui busquei preparar o terreno onde me instalei, citando parte daquelas e daqueles que vieram antes de mim, abrindo os caminhos. Não estamos sozinhas/os, não somos poucas/os e foi isso que me propus a demonstrar. Pretendi demonstrar que, apesar das numerosas tentativas do patriarcado cishetero branco

de nos eliminar, nós nos juntamos para afrontar o conservadorismo e debochar de quem quer nos matar. Quis desenhar o mundo que não nos contaram: nós estamos nas escolas, nós estamos na universidade, nós estamos nas revistas acadêmicas, nós estamos nas ruas, nós não deixamos de estar em todos os lugares, ainda que não nos queiram. Aqui estamos nós.

Mesmo assim, ainda se constrói pretensiosamente um currículo que não nos permite perceber isso. Onde estão as pessoas trans da literatura? As sapatonas? As bichas? É possível tentar trabalhar disruptivamente a literatura em sala de aula? A escola está aberta e é segura para tal coisa? O que pode acontecer se alguém ousar desafiar a normatividade do currículo?

Ser um corpo trans na escola é ser vítima de transfobia. Ser um corpo não branco é ser vítima de racismo. Ser um corpo com deficiência é ser vítima de capacitismo. Ser um corpo gordo é ser vítima de gordofobia. Ser um corpo imigrante é ser vítima de xenofobia. Ser um corpo é ocupar um lugar de representação, de sentido e de significado. E ser um corpo que desobedece às fronteiras coloniais é expor-se a agressões.

A escola é um espaço de disputa e de muita violência. Há um silêncio constrangedor toda vez que surge a demanda de tratar uma criança ou adolescente pelo nome que ela quiser ser tratada; há também um acordo em não fazê-lo toda vez que ela não estiver por perto. Ainda é embaraçoso lidar com homens trans na hora de falar de menstruação. Ainda é inexistente um debate coerente sobre como refazer os banheiros para acolher trans. O corpo está sempre sendo empurrado para um não-lugar, e quanto mais fora dos limites coloniais, mais à margem está esse lugar.

Por isso, tirar a *cuecalcinha* da literatura é pensar uma pedagogia travestilizada (Odara, 2020). É preciso identificar de onde vêm as informações e o porquê virem de tal forma e não de outra. É fundamental desacreditar da história dos vencedores e dar continuidade na escrita da história dos vencidos. Daí a importância de contar e ouvir nossas histórias e descisheterossexualizar as noções de ensino, de literatura e de ensino literário. Partir do

pressuposto de que o problema existe e tem nome: violência cispatriarcal colonial. Descentralizar o ensino, a sala de aula e a escola, mas como sala de aula transvertida.

Eu sou sobrevivente de uma escola excludente. Sobrevivente de um ensino de literatura que nunca me permitiu ver semelhantes. Sobrevivente de uma universidade que não me disse como ensinar para pessoas iguais a mim. Estar nesse momento escrevendo isso é, de alguma maneira, abraçar a criança dentro de mim que não sabia quem era porque não tinha as palavras para dizer-se. Abraço essa criança quando abraço outras crianças que hoje, felizmente, dão um jeito de encontrar suas palavras. Abraço todas as crianças (as que puderam se tornar adultas e as que não tiveram essa oportunidade), que sentiram que sua existência não tinha as palavras necessárias para se sustentar. Essa pesquisa é resultado de uma vida que não desistiu graças a esse coletivo que se fez possibilidade. Como bell hooks (2017), vim à teoria machucada a fim de cura e, como também ela propõe, minha intenção é fazer da teorização, prática libertadora. Evoco as palavras de Paul Preciado (2020), para justificar como sinto até hoje minha passagem pela escola que, de vez em quando, me aparece em sonhos, que quando acordo já sei tratar-se de um pesadelo.

> O colégio é um campo de batalha ao qual as crianças são enviadas com seus corpos brandos e seu futuro em branco como único armamento, um teatro de operações no qual se luta uma guerra entre o passado e a esperança. O colégio é uma fábrica de machinhos e de bichas, de lindas e gordas, de espertos e tarados. O colégio é a primeira frente da guerra civil: o lugar onde se aprende a dizer "nós não somos como elas".
>
> [...] A escola não é simplesmente um lugar de aprendizagem de conteúdos. A escola é uma fábrica de subjetivação: uma instituição disciplinar cujo objetivo é a normalização de gênero e sexual. A aprendizagem mais crucial que se exige da criança na escola, sobre a qual se assenta e da qual depende qualquer outro adestramento, é a do gênero. Esse é o primeiro (e talvez o único?) que ali aprenderemos. Fora do âmbito doméstico, o colégio é a primeira

> instituição política na qual a criança é submetida à taxonomia binária do gênero através da exigência constante de nomeação e identificação normativas. (p. 196).

A escola não faz isso sozinha, mas com o apoio de materiais de ensino, currículos, formações, tolerância a certas condutas, intolerância a outras. A literatura e seu ensino são algumas das ferramentas de dominação na escola. A partir dela criam-se referências de vida, exemplos do que pode ou não acontecer. O ensino de uma literatura que não é crítica, não se relaciona com o mundo das/dos alunas/os nem apresenta outras perspectivas, corroborando com a normatividade que, por sua vez, corrobora com o desprezo pelas vidas que dela dissidem.

Ao nos obrigarem a escolher referências normativas, escolhemos igualmente não mostrar que outras referências existem ou que são raras e, por isso, estranhas. Habituamos o olhar, o convívio, a escuta a um grupo em detrimento de outro e isso resulta na destruição de referências que são essenciais a um grupo de pessoas: quem não se vê, não se percebe, acredita não existir. Essa imposição torna mais fácil incutir uma certeza nas pessoas marginalizadas de que sua existência não tem valor, portanto, é justificável serem aniquiladas. Esse tipo de prática incute nas outras pessoas, o hábito de não ver, de ignorar, de desprezar, de humilhar, de zombar, mantendo assim vigente a norma. Isso se manifesta na exclusão de pessoas desviantes do sistema sexo/ gênero/desejo, não-brancas, imigrantes, com deficiência, etc.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Romper com o cânone do ensino de literatura na escola constitui um desafio enorme, pois ele sempre esteve ajustado à lógica do sistema cishetero patriarcal e colonial de poder. A ruptura com essa estrutura não virá de mão beijada. Nada é conquistado só pelo carinho e pelo amor, mas principalmente por

meio de muita pela luta e muito suor e pela raiva. Por isso, as práticas de ensino devem pautar-se pela redistribuição da violência (Mombaça, 2021), não para instaurar ódio, mas para responder com ações, não mais com silêncio, aos ataques constantes que sofremos por não estarmos dentro das fronteiras coloniais. Medo devem ter eles de nós, porque somos maiores que parecemos. Mais ainda quando nos juntamos em nossas diferenças para construir trincheiras de acolhimento. Justamente por isso não podemos nos dar ao luxo de pensar temáticas de gênero e sexualidade sem consciência de racialização, de capacidade e deficiência, de acesso pela idade, pela classe e pela religião. Teorizar sobre uma sala de aula diversa requer uma atitude intensa de coletivização. Quando entendo que a estrutura que violenta é uma só, mas produtora de muitas violências, entendo também que alianças poderosas são as que visam combater os muitos tentáculos dessa única cabeça da estrutura colonial de poder. A redistribuição da violência não é sobre nos separar ainda mais, mas sobre estrategicamente nos unir a quem também for oprimida/o e não permitir que existam zonas de conforto para pessoas e condutas violentas.

Não abrir espaços para outras formas de literaturas, artes e maneiras de entender manifestações de cultura têm mantido a cisheteronorma. Descolonizar a literatura e seu ensino exige, além de admitir os problemas estruturais desses saberes e mudar as referências, transformar e transpassar o que se entende por literatura. A língua está em constante mudança, pois somos nós que a inventamos e a reinventamos todos os dias. Cabe a nós, sobretudo que vivemos na/da educação, desmantelar essas verdades absolutas. Ainda mais porque elas têm sido perigosas (Franco, 2008).

Por isso, é importante entender multiletramentos como forma de produzir cultura e valorização em sala de aula, para que as pessoas todas, alunas/os, professoras/es se sintam bem-vindas/os e valorizadas/os de corpo inteiro. Porque essa é a posição mais contra-hegemônica em relação à literatura: não é só verdade o que

foi escrito e não precisa estar escrito para ser verdade. Alguns grupos não puderam escrever por si, o que não significa que não puderam produzir verdades, mas sim que não tiveram suas verdades, nem suas vidas validadas ou reconhecidas.

Descolonizar a literatura deve ser, também, proporcionar a possibilidade de ler o mundo e estabelecer relação direta entre o cotidiano e o texto literário para que seu ensino seja espaço de construção de mundos possíveis (Silva, 2005). E que nessa (des)construção possamos pensar como combater as representações e práticas que incitam o ódio, a violência e o extermínio dos corpos dissidentes de gênero. O desafio é mesmo transformar o ensino de literatura num espaço de construção de afetos que promova a vida, validando as diferenças de gênero e as diferentes maneiras de vivermos nossa sexualidade.

REFERÊNCIAS

ARARUNA, M. L. O que é esse livro? In: Grupo Transcritas Coletivas. **Nós Trans:** escrivivências de resistência. Belo Horizonte: Litera Trans, 2017. p. 9-11. https://pt.scribd.com/document/907086574/Nos-trans-Escrevivencias-de-resistencia-Literatrans-2017. Acesso em: 10 jan. 2022.

AZEVEDO, Patrícia Bastos.; ROCHA, Renata Melo. O narrar sobre si e a escrevivência: o lugar da escrita autobiográfica em pesquisa sobre formação de professoras negras. Goiânia, GO, **INTER-AÇÃO**, v. 46, n. 3, p. 1345-1359, set./dez. 2021. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68429/43858. Acesso em: 15 jan. 2023.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 19, p. 548-559, mai./ago, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016/19404. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRAZÃO, José Paulo Gomes; DIAS, Alfrancio Ferreira. O que dizem os estudantes sobre gêneronão-binário: um estudo comparativo na Universidade Federal de Sergipe e na Universidade da Madeira. **Revista *on-line* de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, v. 25, n.3, p. 2886-2909, set./dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15680/12136. Acesso em: 10 dez. 2022.

CATELLI JR, Roberto; ESCOURA, Michele. Sujeitos da diversidade: a agenda LGBT na educação dejovens e adultos. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**. São Paulo, v. 4, n. 1, p. 226-245, 2016, vol. 4, no 1, p. 226-245, mai./2016. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/524/189. Acesso em: 21 nov. 2022.

DIAS, Alfrancio Ferreira. Escrevivências trans* como potência. **Revista da FAEEBA: Educação eContemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 59, p. 329-344, jul./set. 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/7046/14573. Acesso em: 15 ago. 2022.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós:** reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente:** a temática homossexual na educação literáriainfanto-juvenil. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

FERRARI, Anderson; DOS SANTOS BEZERRA, Carolina; DE CASTRO, Roney Polato. Tensões eenfrentamentos na campanha 'libera meu xixi' e a presença de pessoas trans na universidade. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, RS, v. 8, n. 2, p. 21-45, jul./dez, 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12049/8466. Acesso em: 22 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **O Corpo utópico, As Heterotopias**. Tradutora: Salma Tannus Muchail. SãoPaulo: n-1 Edições, 2013.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **O cânone literário nos materiais didáticos do ensino médio.** Maringá, PR, PDE–UEM, p. 1-18, 2008. Disponível em: https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/289-4.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

GASPODINI, Icaro Bonamigo; DE JESUS, Jaqueline Gomes. Heterocentrismo e ciscentrismo: Crenças de superioridade sobre orientação sexual, sexo e gênero. **Revista Universo Psi**, Taquara, RS, vol. 1, n. 2, p. 33-51, 2020. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/858237/mod_resource/content/2/000ARTIGOPUBLICADO.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMFMartins Fontes, 2017.

JESUS, Jaqueline de. **Orientações sobre identidade de gênero:** conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília, 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Transfeminismo: Teorias e práticas. Rio de Janeiro, RJ: Metanoi, 2014.

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

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, género y sexualidad. Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico". **Descentrada**, La Plata, Arg., v. 3, n. 1, p. e065-e065, mar./ago., 2019. Disponível em: https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9640/pr.9640.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

NASCIMENTO, Tatiana. **Da palavra queerlombo ao cuíerlombo da palavra. Site Palavra Preta (usp.br),** São Paulo, SP**,** s/p. 2018. Disponível em: https://palavrapreta.wordpress.com/2018/03/12/cuierlombismo/. Acesso em: 20 ago. 2022.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da Desobediência – Travestilizando a educação.** 1ª edição. Salvador: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, Iris Verena. Ser quilombola: práticas curriculares em educação do campo. **Revista da faeeba - educação e contemporaneidade**, v. 26, p. 139-154, 2017.

MARCIANO, Juliano Cesar Souza. **Abaixo à conspiração do silêncio!: a importância da representatividade na mídia para adolescentes LGBTQIA+ e a utilização dessa representação como ferramenta de discussão em sala de aula**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Artes do Instituto de artes, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo SP, 2021.

MEDEIROS, José Washington de Morais. "A flor de jacinto": e quando a/o professor/a é gênero não binário? **Revista Gênero**, Niterói, RJ, v. 19, n. 2, p. 93-111, jan./jun. 2019. https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31326/18415. Acesso em: 15 jun. 2022.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano:** Crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PRECIADO, Paul B. **Yo soy el monstruo que os habla:** Informe para una academia depsicoanalistas. Madrid: Anagrama, 2021.

RESENDE, Livia da Silva. **Homofobia e violência contra população LGBT no Brasil: uma revisãonarrativa**. Data de apresentação 22/11/2016. Monografia de Conclusão de Curso de Graduação em Saúde Pública da Universidade de Brasília. Ceilândia, DF. 2016. Disponível em: https://bdm.unb.br /bitstream/10483/16212/1/2016_LiviaDaSilvaRezende_tcc.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

SANTOS, Katharine Nataly Trajano; VIEIRA, Neff Borba Araquan ; SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca . O Heteroterrorismo e as

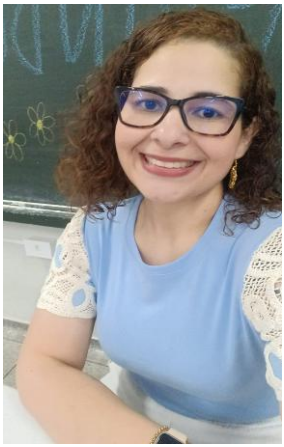
dissidências de gênero e sexual no espaço escolar. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, PR, v. 14, n. 43, p. 153-168, jan./ jun. 2021. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/a rticle/view/12170. Acesso em: 10 mar. 2022.

SCOTE, Fausto Delphino. **Será que temos mesmo direitos a universidade? O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**.** In: **Anais do Evento PG Letras 30 anos**, 2005, Recife, PE. Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005, p. 514-527. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/ 476465456/Resenha-sobre-o-ensino-especializado-de-literatura. Acesso em: 11 mar. 2023.

VIANNA, Cláudia; CARAVALHO, Tatiana. Formação e prática docente: sobre a visibilidade das professoras lésbicas. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, MG, v. 12, n. 24, p. 77-90, mai./ago. 2020.

BIOGRAFIA DOS AUTORES



ANA CAROLINA COLNAGO ROCO DE AZEVEDO

Diretora escolar na rede municipal de ensino de Presidente Prudente. Licenciada em Geografia (2012) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente e em Pedagogia (2022) pela UNAR. Possui doutorado em Educação (2023) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente. Tem interesse nos seguintes temas: Educação; Filosofia da Educação; Estudos de gênero e feminismos.

E-mail: carolcolnago@gmail.com



DEISE APARECIDA DE OLIVEIRA

Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente. Graduada em Pedagogia e professora da rede pública de ensino, atuando na Educação Infantil. Membro do Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão (NUPE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Equidade, Relações Étnico-Raciais e Gênero (GEPEREGE).

E-mail: deise.oliveira@unesp.br



DIVINO JOSÉ DA SILVA

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1989), mestrado em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999). Desde 1998 é professor assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP/Presidente Prudente). É professor de Filosofia da Educação no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação — Mestrado e Doutorado desta mesma Universidade. Foi Coordenador do Programa de Pós-graduação da FCT/UNESP entre junho de 2010 a junho de 2013 e foi vice-coordenador do PPGE no Quadriênio (2017-2020). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuou principalmente nos seguintes temas: teoria crítica e educação, ética e educação. Atualmente tem investigado temas relacionados à vida administrada e formas de controle sobre a vida, numa interface entre biopolítica e educação. Foi vice-coordenador do GT do NUPE - Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão Universitária da FCT/UNESP/Presidente Prudente, SP, em 2022-2023. Membro do GEPEREGE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Equidade, Relações Étnico-Raciais e Gênero FCT-UNESP. Tem se dedicado aos estudos e pesquisa sobre racismo, colonialidade, decolonialidade, branquitude, patriarcado e educação escolar.

E-mail: divino.silva@unesp.br



HARRYSON JUNIO LESSA GONÇALVES

Sou pedagogo, antropólogo e professor de Matemática e Sociologia, com uma trajetória marcada pelas confluências de múltiplas áreas do conhecimento com um compromisso com a pessoas, grupos e populações subalternizadas sendo, para tanto, um investigador de fronteira. Graduado em Pedagogia na Faculdade de Educação da UnB, mestre em Educação pela UnB. Doutor em Educação Matemática pela PUC-SP. O desejo por contínuo aprendizado me levou a realizar um estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação Matemática da UFMS e outro pós-doutorado em Antropologia Social na mesma instituição. Tem experiência profissional como docente na UNESP, campus de Ilha Solteira, líder dos grupos: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC) e do Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação (GPAE). Além disso, coordenei o Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA), vinculado ao Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão da UNESP. Em 2024, me tornei mestre em Antropologia pela UFGD e em 2019 livre-docente em Didática e Currículo pela UNESP. Professor visitante na Central Michigan University (EUA), com bolsas FAPESP (2019-2020, 3 meses) e CAPES (2023-2024, 6 meses). Em 2024, fui transferido para a Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília, onde atuo como professor no curso de Ciências Sociais. E, em 2025, me credenciei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Câmpus de Presidente Prudente.

E-mail: harryson.lessa@unesp.br



ISABELLE RUIZ PAGGIORO SESSINO TOLEDO BARBOSA

Professora de inglês e de espanhol – taróloga nas horas vagas, escritora quando consegue sonhar. Não-binárie e anarquista. Mestre em educação pela Unesp de Presidente Prudente depois de se formar em Letras na Unesp de Assis em Espanhol e Inglês. Tem especialização em Inglês, Espanhol e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Alcance. Também, graduação em Artes pela UniCV. Além de experiência em formação continuada, ensino inclusivo afirmativo, ensino de línguas e ensino de línguas online, linguagem e ensino de português para pessoas estrangeiras. Gosta de chocolate, animais, poesia e honestidade.

E-mail: isabelle.paggioro@unesp.br



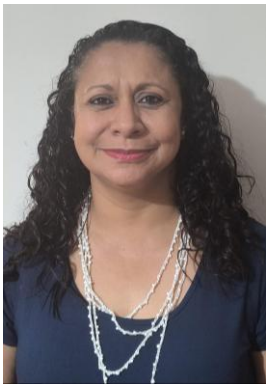
JEFFERSON MARTINS COSTA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/FCT – Presidente Prudente), com formação em Pedagogia pela mesma instituição. Possui especializações nas áreas de Educação Inclusiva, Psicopedagogia Institucional e Atendimento Educacional Especializado. Atua como Diretor da escola Mirella Pesce Desidere na rede pública do Estado de São Paulo, com experiência em educação básica e ensino integral. É pesquisador vinculado a grupos de estudos sobre formação de professores e escola pública, com produção acadêmica na área educacional. Participou de intercâmbio internacional na Universidad de Santiago de Compostela (Espanha). Também atuou como tutor na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), orientando estudantes e trabalhos acadêmicos.

E-mail: jefferson.martins@unesp.br



SAMANTHA LODI-CORRÊA
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp - 2016) na área de História da Educação, com Bolsa Sanduíche - Capes na Université de Rouen - França (julho 2014- junho 2015) e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009) na área de Filosofia e História da Educação. Licenciada em História pela Universidade de Franca (2012), bacharel em Comunicação Social pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2002). Atualmente é professora de História, no Departamento de Educação da FCT - UNESP - Presidente Prudente e professora credenciada do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE – Unesp – Presidente Prudente. Membro do Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão - NUPE desde 2024. Líder do GEPEREGE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Equidade, Relações Étnico-Raciais e Gênero FCT-UNESP.
E-mail: samantha.lodi@unesp.br



VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP-Marília e graduada em Pedagogia pela UNESP - Presidente Prudente. Atualmente é professora assistente doutora da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP - Presidente Prudente no Departamento de Educação, atuando nos cursos de licenciatura desde 2009. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FCT-UNESP. Líder do GEPEPPE- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública e Profissionais da Educação FCT-UNESP (2018-2025). Membro do GEPEREGE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Equidade, Relações

Étnico-Raciais e Gênero FCT-UNESP, desde 2024 e do GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), desde 2007. Integra a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN Atuou como supervisora do Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão - NUPE (2023) e vice supervisora (2024 - 2026). Foi coordenadora do curso de Pedagogia da FCT-UNESP na gestão (2015-2018) e vice coordenadora nas gestões (2014-2015 e 2020-2022). Possui experiência como professora orientadora no Programa Residência Pedagógica - CAPES no curso de Pedagogia da FCT-Unesp (2019-2024) e atuou como docente no Programa PARFOR da FCT-Unesp.
E-mail: vanda.mm.lima@unesp.br.

Fundamentada em perspectivas feministas, antirracistas, decoloniais e interseccionais, esta coletânea reúne pesquisas de docentes e discentes do PPGE/FCT/Unesp. Parte do reconhecimento de que a educação não é um campo neutro, mas um território atravessado por disputas de saberes, subjetividades, identidades e projetos de sociedade.

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3156-3