



Observatório DA VIDA *estudantil*

Compreensões e trilhas
teórico-metodológicas

SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO
GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS
MARIA EUNICE LIMOEIRO BORJA
organizadoras



EDUFBA

Chegamos ao sétimo livro do Observatório da Vida Estudantil (OVE). Desta vez escolhemos a via teórica, trazendo de forma mais evidente a teoria e os métodos que adotamos. Nele participam antigos colaboradores e novos pesquisadores que iniciam sua caminhada acadêmica. O livro reúne 31 autores, entre pesquisadores e docentes universitários, estudantes de pós-graduação e de graduação, bolsistas de pós-doutorado e iniciação científica da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e de mais 12 instituições públicas de ensino nacionais e estrangeiras.

Organizado no difícil período da vida brasileira, entre 2021 e 2022, exigiu de todos(as) muito esforço e concentração para chegarmos ao final e termos um novo resultado para apresentar aos que elegem a vida de estudantes universitários como foco de estudo e pesquisa.

OBSERVATÓRIO DA VIDA ESTUDANTIL

Compreensões e trilhas
teórico-metodológicas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-reitor

Penildon Silva Filho



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Susane Santos Barros

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



Observatório
DA VIDA
estudantil

Compreensões e trilhas
teórico-metodológicas

SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO
GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS
MARIA EUNICE LIMOEIRO BORJA
organizadoras

Salvador | Edefba, 2023

2023, autores.

Direitos de edição cedidos à Edufba. Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Analista editorial

Mariana Rios

Capa e Projeto Gráfico

Alana Carvalho

Editoração Eletrônica

Zeta Studio

Arte Final

Vânia Vidal

Revisão e normalização

Saulo Icaro Lima da Luz

Marceley Moreira

Maíra de Souza Lima

Sistema de Bibliotecas – SIBI/UFBA

O14 Observatório da vida estudantil : compreensões e trilhas teórico-metodológicas /
Sônia Maria Rocha Sampaio, Georgina Gonçalves dos Santos, Maria Eunice
Limoeiro Borja, organizadoras. - Salvador : EDUFBA, 2023.
455 p.

ISBN: 978-65-5630-396-3

1. Estudantes universitários – Aspectos sociais. 2. Ensino superior - Pesquisa.
3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. I. Sampaio, Sônia Maria Rocha.
II. Santos, Georgina Gonçalves dos. III. Borja, Maria Eunice Limoeiro. IV. Título.

CDU: 378.4

Elaborada por Geovana Soares Lira

CRB-5: BA-001975/O

Editora filiada à:



Edufba

Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina,

40170-115, Salvador-BA, Brasil

Tel.: (71) 3283-6164

www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

*Sônia Maria Rocha Sampaio, Georgina Gonçalves dos Santos,
Maria Eunice Limoeiro Borja*

9

PREFÁCIO

Alain Coulon, Saeed Paivandi

15

A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR

a perspectiva internacional e comparativa

Saeed Paivandi, Anaëlle Milon

25

UM PASSEIO PELOS PRIMÓRDIOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

reflexões sobre o fazer etnográfico e suas transformações

Debora Simões de Souza

47

A FORMAÇÃO DE SI DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO À LUZ DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO

Rita de Cássia Nascimento Leite

63

UMA LEITURA INTERACIONISTA DA ÉTICA FEMINISTA NEGRA NA PESQUISA DECOLONIAL

Vitailma Conceição Santos, Georgina Gonçalves dos Santos

81

VERDADE E CONSEQUÊNCIA

pesquisa sobre vida universitária
como prática de liberdade

Leticia Vasconcelos

101

GAROTOS BRANCOS DE BRANCO

revisitando *Boys in white*

numa perspectiva interseccional

Virginia Teles Carneiro, Sônia Maria Rocha Sampaio

119

INTERACIONISMO SIMBÓLICO EM PESQUISA

a construção social de uma pesquisadora em gênero

Marília Neri, Sônia Maria Rocha Sampaio

139

A PESQUISA LONGITUDINAL QUALITATIVA
NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Anaëlle Milon, Saeed Paivandi

155

ETNOGRAFIA INSTITUCIONAL
E DECOLONIALIDADE NA UNIVERSIDADE

Renata Meira Veras, Fernanda Mota-Pereira

179

A PESQUISA QUALITATIVA COMO INTERFACE
DA PRÁXIS DOCENTE SOB A PERSPECTIVA
DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Fernanda Mota-Pereira

193

VIDA UNIVERSITÁRIA E CRISE DA DEMOCRACIA

uma mirada a partir das margens do Sul

Sérgio Roberto M. Corrêa

209

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E
EPISTEMOLOGIA FEMINISTA NEGRA
pela diversidade no fazer científico
Jacira da Silva Barbosa, Sônia Maria Rocha Sampaio
233

EDUCAÇÃO DECOLONIAL
E JUSTIÇA COGNITIVA
desafiando a colonialidade na sala de aula
Nelson Rocha Lima, Maria Eunice Limoeiro Borja, Sônia Maria Rocha Sampaio
253

UM PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO
ACADÊMICA NA QUARENTENA
Ava da Silva Carvalho Carneiro
271

ENTRE O DIGITAL E O HUMANO
a etnografia durante o isolamento social
*Karla Maria Lima Figueiredo Bené Barbosa, Matheus Asmassallan de Souza Ferreira,
Sônia Maria Rocha Sampaio*
283

ESCREVER-SE
encontros com ler e escrever na vida acadêmica
Marcelo de Abreu Maciel
297

ESTUDANTE NU ESPELHO
o fazer autoetnográfico refletido em tendas de sentidos
Roi Rogeres Fernandes Filho, Georgina Gonçalves dos Santos
309

REFLEXÕES SOBRE CONHECIMENTOS,
HUMANIDADES IMPERANTES
E HUMANIDADES POSSÍVEIS
Carolina Barros Santos Farias, Georgina Gonçalves dos Santos
327

A DIMENSÃO SOCIAL E RACIAL NO ACESSO
AO ENSINO SUPERIOR

reflexões a partir de uma parceria

Márcio Mucedula Aguiar, Débora Cristina Piotto

349

PERSPECTIVAS DECOLONIAIS
NA PESQUISA EM PSICOLOGIA

contribuições para os estudos com a população negra

Adrielle de Matos Borges Teixeira, Maria Virginia Machado Dazzani

365

“UM PSICÓLOGO PRETO, POR FAVOR”

reflexões acerca do acolhimento às demandas

subjetivas de estudantes negros

Cauê do Nascimento Ribeiro, Maria Virgínia Machado Dazzani,

Marcelo Frederico Augusto dos Santos Veras

383

A FORMAÇÃO EM SAÚDE NUMA PERSPECTIVA
NÃO BIOMÉDICO-HEGEMÔNICA

uma análise de experiências curriculares

no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde

Maria Beatriz Barreto do Carmo, Paloma Almeida Rios da Silva,

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

403

ENTRE CIÊNCIA(S) E PRÁTICAS
INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES

contribuições teórico-metodológicas de uma investigação

no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde

Vinicius Pereira de Carvalho, Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Maria Beatriz Barreto do Carmo

427

SOBRE OS AUTORES

445

Apresentação



SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO
GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS
MARIA EUNICE LIMOEIRO BORJA

*“Os livros têm uma alma solitária. Eles adoram se apresentar esquecendo as ligaduras que os constituíram”.*¹

Jean-Claude Kaufmann (2004).²

É muito frequente esquecermos ou deixarmos de contar como um livro foi, afinal, realizado. É essa a pequena história que trazemos aqui nesta apresentação. De todos os livros que o Observatório da Vida Estudantil (OVE) publicou, ao longo de 13 anos, este foi o mais difícil de organizar. Depois das seis edições anteriores explorarem diferentes faces da vida e da cultura de estudantes do ensino superior, pensamos que seria

1 “Les livres ont une âme solitaire. Ils aiment se présenter en oubliant les liens qui les ont constitués”.

2 KAUFMANN, J.-C. *L'invention de soi: une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin, 2004. p. 5.

uma boa ideia apresentar, aos leitores e leitoras interessados(as) nesse campo das ciências da educação, as escolhas epistemológicas e, por consequência, teóricas e metodológicas adotadas pelo OVE e por sua rede de parceiros. Nossa dificuldade não teve a ver com o tema escolhido para orientar as contribuições dos autores e autoras, ela se desenhou no tempo, no contexto de sua elaboração. Enviamos o convite para a participação no livro em maio de 2021 e, apenas em agosto de 2022, tivemos, finalmente, o livro finalizado para enviar à editora.

O período pandêmico, causado pela covid-19, foi de perdas, desalento, desencanto. O Brasil passou por uma das piores crises de sua história e, a cada notícia má, um sentimento de vergonha e indignação consumia nossas horas, nossa energia criativa, nosso amor pelo trabalho: a docência, a pesquisa e a orientação das novas gerações. Afastados(as) das salas de aula, do ambiente vivo do *campus*, fomos obrigados(as) ao isolamento e, muitos(as) de nós, ao silêncio. Horas graves, dias difíceis. Não retornamos os capítulos no prazo previsto, colegas pediram mais tempo, outros abandonaram o projeto no caminho e fomos nos acomodando a esse modo lento e algo caótico. No entanto, foi imperativo, neste trabalho, respeitar essas contingências que não eram pessoais, mas partilhadas, sociais...

Nesta edição, contamos com novos colaboradores – com a contribuição de jovens pesquisadores(as) que iniciam a vida acadêmica, o que é muito bom – e com a fidelidade de antigos(as) parceiros(as) que compareceram com seus textos e olhares novos para o futuro da pesquisa que privilegia, como foco, estudantes do ensino superior. A ideia de partida era dar visibilidade à perspectiva interacionista como contraponto a compreensões que abordam a vida humana como consequência de uma “estrutura social”. O interacionismo simbólico,³ que nos remete à segunda Escola de Chicago, momento emblemático do

3 As notas aqui apresentadas sobre o interacionismo simbólico estão apoiadas nas obras: LE BRETON, D. *L'interactionnisme symbolique*. Paris: Quadrige: PUF, 2008. QUEIROZ, J. M.; ZIOTKOWSKI, M. *L'Interactionnisme symbolique*. Rennes: PUR, 1997. SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G. O Interacionismo Simbólico como abordagem teórica aos fenômenos educativos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 6, p. 91-100, 2011.

desenvolvimento das ciências humanas que reverberou também no Brasil, ficou esquecido, pouco referenciado ou utilizado como um “campo de ideias” sem origem, o que é necessário resgatar. Conceitos como “reflexividade”, “indução analítica”, “self”, “significado”, “interpretação” viraram linguagem corrente de muitos autores e teorias sem que remetessem à sua fonte original. Ao adotar esse campo discursivo, os(as) pesquisadores(as) fazem face ao projeto de submeter as ciências humanas e, inclusive, a Psicologia ao discurso científico hegemônico. Pesquisas utilizando escalas e desenhos experimentais de laboratório substituíram os estudos de campo preconizados pela Escola de Chicago e seus herdeiros. Mas, pelo que observamos, há um ressurgimento da perspectiva interacionista na pesquisa e no modo de operar dos(as) pesquisadores(as) das ciências do humano.

Trazemos aqui as linhas gerais dessa abordagem que não se quer apenas sociológica, mas interdisciplinar e que se manteve como opção marginal às ciências sociais hegemônicas. Para tratar esse tema, são perguntas que dão a partida: a ordem social é o resultado de uma determinação estrutural? E nossos comportamentos, nossa vida cotidiana, seriam consequência de pressões da sociedade, da economia, do sistema de classes, da ideologia? Ou seria a ordem social uma trama, em que a cada instante, sentidos, valores, afetividades individuais e coletivas são realizadas e reorganizadas permanentemente pelos indivíduos em interação? Cada uma dessas compreensões implica e sugere uma moral implícita, uma visão de mundo, uma leitura do social que privilegia determinados ângulos, faz escolhas epistemológicas de caminhos e métodos.

Em 1937, no artigo de Psicologia Social, intitulado “Social disorganization and personal disorganization”, Blumer usa pela primeira vez o termo “interacionismo simbólico”. Discípulo de Mead e professor em Chicago até o ano de 1952, Blumer teve como alunos Harold Becker e Anselm Strauss, que desenvolveram ainda mais o legado de Mead e Blumer. A palavra “simbólico” aposta a “interacionismo” significa que, ao longo de interações, os indivíduos trocam sentidos entre si e dão um

novo espaço para a linguagem e para a subjetividade que se tornam protagonistas do mundo social.

Os anos 1960 são efervescentes com as lutas pelos direitos civis: lutas feministas, antimilitaristas, antirracistas. A sociologia funcionalista parsoniana é incapaz de oferecer instrumentos efetivos para a compreensão dessa realidade emergente. Assim, cresce novamente a influência de uma nova Escola de Chicago. Fortemente influenciada por Schülztz, pelos pragmatistas como Peirce, Dewey e W. James, profícua em métodos e pesquisas alternativas, a Escola de Chicago é o ninho da etnometodologia e do interacionismo simbólico. E é bom lembrar da adoção de temas “de rua”, ligados à cidade, na observação dos que não encontraram, no sonho do capitalismo, um lugar ao sol... E nem na chuva.

Mas, afinal, o que é o interacionismo simbólico? Uma ideia aqui, uma pesquisa especializada ali, uma formulação magnífica, entretanto, parcial, acolá... Uma rede de pesquisadores que, sem nenhuma pretensão de hegemonia intelectual, combinavam suas diferenças e se fidelizavam a certos princípios, ávidos pelo estudo coerente e rigoroso do mundo natural e da vida cotidiana, e, ao mesmo tempo, contrários ao desprezo e à indiferença dos sociólogos do *establishment* pela singularidade e pelo fazer dos atores sociais. A ciência caminha por aproximações, por passos numa dada direção, da qual compartilham muitas almas, instituições, laboratórios e grupos de pesquisa.

Esse espaço das ciências humanas, onde nos encontramos, se propõe a compreender, não a explicar os fatos humanos, privilegiando as subjetividades, a perspectiva social e abandonando a ideia de “estrutura” em favor da ideia de sentidos e significados compartilhados que dão origem a toda vida social e atribuem um lugar destacado para a linguagem. Assim, podemos entrever a vida em sociedade como trilhas que tomam distância de noções abstratas – como “sistema social” – e que compreende o indivíduo, o homem comum, sempre em relação, que deita um olhar interessado sobre a experiência e se fundamenta na observação concreta do campo. É preciso também dizer que essa perspectiva admite e convive com uma certa opacidade da vida social, irreduzível à pesquisa.

Nada ficará totalmente evidente, claro e certo. A opacidade faz parte da vida e a atividade do cientista social deve admitir essa contingência no início do percurso. Isso não quer dizer que aquilo que resulta da sua ação implicada, como relatório final, seja falho ou inútil.

Observar a vida estudantil implica envolver-se nas transformações da universidade, como podemos perceber nas últimas publicações do observatório. Através das produções de pesquisadores(as) que têm como foco estudantes que ingressam no ensino superior com o advento das ações afirmativas, tornou-se imperativo considerar a interseccionalidade das vivências universitárias, que orienta experiências formativas diversas. Dessa maneira, o interacionismo simbólico foi chamado a um diálogo mais próximo das vertentes teóricas decolonial e do feminismo negro,⁴ interessadas na valorização das experiências vividas na produção do conhecimento, mas também na emancipação, no potencial criativo dos(as) autores(as) para a moldura social das suas vivências. Essas foram algumas das linhas escolhidas por autoras e autores cujos trabalhos figuram neste livro a fim de discutir percursos teóricos-metodológicos da pesquisa. Tratam-se, então, de escritos no qual a ordem social foi utilizada como foco de análise, para reconhecer, explicitar e propor estratégias de enfrentamento da negação do ser-saber-poder⁵ para atores de segmentos minoritários da sociedade. E aqui sublinhamos mais uma vocação do interacionismo simbólico: tomar a cidade como laboratório e dedicar-se ao estudo de populações tidas como marginais, como os imigrantes, fumadores de marijuana, músicos de jazz.

A perspectiva interacionista entende que as pessoas não oferecem respostas predeterminadas a objetos predefinidos; são animais simbólicos cujo comportamento só pode ser compreendido pelo investigador que se introduza nos processos cujas características e modos de

4 COLLINS, P. H. Epistemologia feminista negra. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 139-170.

5 A colonialidade do ser/saber/poder são termos criados por Ramón Grosfoguel, do Grupo Modernidade/Colonialidade, a fim de explicitar os processos de deslegitimação da cultura, da produção do conhecimento e da subjetividade dos povos colonizados. Ver: *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (2019).

funcionamento pretende estudar. A metodologia interacionista implica em contato ou talvez, melhor dizer, contágio: entrevistas, estudos de caso, uso de cartas, diários íntimos, documentos públicos, história de vida e, sobretudo, observação participante e diário de campo. Quanto ao método e às técnicas que privilegia, o interacionismo simbólico faz fronteira com outras vertentes das microssociologias, como a etnometodologia, a etnografia, a autoetnografia, a etnografia institucional, as histórias de vida. É toda uma forma de fazer ciência que compartilha a proximidade, a imersão, a mestiçagem e, sobretudo, a palavra dos sujeitos em interação. Assim, o diário de campo, técnica maior da etnografia, é adotado como uma espécie de fio de Ariadne que conduz o(a) pesquisador(a) para fora do seu labirinto, evita esquecimentos e inaugura compreensões. Quando é possível e necessária, a observação participante lembra que o campo não é lugar de verificação de hipóteses, colocando o(a) pesquisador(a) no espaço da interlocução, da fricção com o objeto do seu estudo, onde figura como parceiro(a), permitindo que a interpretação não seja um dado *a priori*, mas construído por indução através das experiências vividas no campo. Quanto às entrevistas, sublinhamos que elas não são nunca neutras. Constituem uma espécie de jogo entre entrevistador(a) e entrevistado(a). As respostas obtidas são muito mais artefatos desse encontro que uma “coleta” incontestável dos dados. Daí a defesa da “produção” de dados em substituição à compreensão mais utilizada de “coleta” de dados. O processo interacionista é indutivo. Mais que deduzir uma análise de uma série de hipóteses de partida, é diante dos atores que o(a) pesquisador(a) vai se interrogar na tentativa sincera de compreender.

Livro apresentado, vamos ao livro.⁶

6 Agradecemos a Vitailma Santos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), nossa orientanda, pela leitura atenta e contribuições decisivas para a melhoria deste texto.

*Prefácio*¹



ALAIN COULON²
SAEED PAIVANDI³

Após os anos 1970, assistimos a uma eclosão considerável de publicações diversificadas sobre o ensino superior em todo o mundo. O desenvolvimento desse nível de ensino parece ter favorecido muito e ampliado trabalhos de pesquisa sobre as instituições e seus atores. Essas pesquisas mobilizam diferentes disciplinas acadêmicas e são reconhecidas como um campo específico no seio das ciências humanas e sociais. Esse reconhecimento do meio acadêmico sobre esse campo de investigação tem sido progressivamente afirmado inicialmente na América do Norte, depois na Europa e na Austrália e, por fim, na América do Sul, Ásia e África. Muitos subcampos caracterizam a pesquisa nesse domínio: os trabalhos sobre os estudantes (transição ensino médio-superior,

1 Tradução Sônia Maria Rocha Sampaio

2 Professor emérito da Universidade de Paris 8, França.

3 Professor de Ciências da Educação, Universidade de Loraine, França.

socialização, integração, engajamento intelectual e social, condição de vida, gênero, cultura estudantil, o ofício de estudante, aprendizagem, performance, discriminações, temporalidades, desigualdades sociais e étnicas, inclusão de pessoas deficientes, inserção profissional...), os trabalhos sobre o mundo acadêmico (carreiras acadêmicas, socialização e desenvolvimento profissional, concepções sobre o ensino e sobre a profissão docente) ou ainda sobre a instituição universitária (organização, missões, currículo, fundamentos, funcionamento...).

Sobre o plano conceitual e metodológico, as pesquisas sobre o ensino superior contribuíram para o desenvolvimento crítico de diferentes correntes nas ciências humanas e sociais. Por exemplo, Howard Becker, Blanche Geer, Everett Hughes e Anselm Strauss (1961) conduziram uma pesquisa pioneira sobre a vida cotidiana de estudantes de Medicina da Universidade do Kansas e organizaram sua análise original em torno do conceito de cultura estudantil. Na aprendizagem da profissão de médico, a ciência e o talento não são suficientes, é preciso ao iniciado à condição de médico ter aprendido seu papel. A transição, no caso do aprendizado de medicina, é lenta. Os estudantes do primeiro ano que, realmente, formam um grupo à parte, falam apenas de uma coisa: o trabalho que devem realizar e sua quantidade. Como conseguirão trabalhar de 70 a 90 horas semanais, como parece exigir o volume de trabalho que seus estudos representam? Embora sejam extremamente motivados, eles rapidamente sentem-se sobrecarregados. Certamente foram avisados de que terão que trabalhar sem parar, fazer horas extras à noite e até entrar pela madrugada para terminar algumas tarefas de laboratório. O problema é que eles têm que descobrir por si mesmos a natureza do trabalho a ser feito, que é “indefinível”. O que eles precisam saber e com que detalhes? Como devem medir seu esforço? O que exatamente você precisa aprender? Existem as aulas dos professores e os livros didáticos, mas apenas lê-los representa uma quantidade tão grande de trabalho que devem selecionar o conteúdo com cuidado, e usando que critérios? Eles são supervisionados constantemente por assistentes durante as aulas, mas, dizem os autores, as

demandas diárias dos professores são mínimas, eles apenas fazem sugestões informais e os estudantes não podem usar suas instruções para entender a natureza do trabalho a realizar. Só o resultado dos exames lhes dirá, mais tarde, se trabalharam bastante e se o fizeram na direção certa. Como você pode adivinhar quando os professores se contentam em dizer a estudantes literalmente sobrecarregados: “Faça o seu melhor”? É assim que nascem as técnicas para ter êxito nas avaliações. Os estudantes realizam verdadeiras pesquisas sobre as preferências e perspectivas dos professores. Assim, nas “fraternidades”,⁴ todas as provas de anos anteriores são guardadas, analisadas e comentadas. Se os exames são tão importantes aos olhos dos estudantes, não é apenas porque são difíceis e podem, a cada vez, pôr em questão a sua própria existência como estudantes de medicina. É, sobretudo, porque são a única oportunidade para eles avaliarem, através das questões que lhes são colocadas, se estão estudando os conteúdos “certos”. As notas obtidas e os comentários dos professores são considerados, primordialmente, como indicação de se estão no “caminho certo”.

A obra de H. Becker e seus colegas⁵ mostra que as interações entre os estudantes, no interior da Faculdade de Medicina ou em seus espaços coletivos de vida, constituem uma trama, ao mesmo tempo prática e existencial, indispensável para a aprendizagem de uma cultura comum. A cultura estudantil aparece como uma resposta e um modo de adaptação às pressões e tensões causadas pelos estudos. No plano metodológico, Becker e seus colegas conseguiram mobilizar um conjunto de instrumentos de investigação – observação participante, entrevistas, registros escritos de práticas no hospital etc.– que representam, para esse campo de investigação, propostas inovadoras.

Outro exemplo, entre os trabalhos pioneiros, que desenvolveu uma abordagem metodológica e conceitual original é ilustrado pela pesquisa

4 As “fraternities” ou as “sororities” se tratam de rapazes ou moças, são grandes casas, situadas em torno dos *campus*. Os estudantes aí vivem coletivamente durante o ano escolar. São lugares onde reina, em geral, uma grande solidariedade.

5 BECKER, H. S.; GEER, B.; HUGHES, E. C. *et al.* *Boys in White: student culture in medical school*. New Brunswick: Transaction Books, 1977. p. 283.

de W. G. Perry (1970)⁶ na Universidade de Harvard. Perry realizou uma pesquisa longitudinal com estudantes na década de 1960, centrada na variedade de concepções sobre o saber universitário. A investigação longitudinal, que realizou sobre a relação dos estudantes com o saber, permitiu identificar a existência de engajamentos diferenciados de acordo com as concepções (crenças epistêmicas) mobilizadas e desenvolvidas por cada um. Ele identificou processos distintos de desenvolvimento ligado à evolução das concepções dos estudantes sobre o ensino e sobre o saber. É que esse percurso comporta uma dimensão emocional na medida em que o envolvimento e o empenho pessoal tornam-se fatores importantes no ato de aprender e na mobilização intelectual. A pesquisa de Perry também revela o caráter evolutivo das posições adotadas pelos estudantes durante sua carreira universitária. Possibilita identificar uma escala de nove posições divididas em três categorias: a posição dualista, a apreensão do relativismo e a elaboração do relativismo. Nesta tipologia, os estudantes oscilam entre o dualismo simplista e trivial baseado no caráter dual do conhecimento – verdadeiro ou falso – e a abordagem relativista baseada na apropriação ponderada do conhecimento e do significado pessoal dado à aprendizagem. A crença epistêmica – a concepção de saber – desenvolvida desde a escola, como mostra Perry, pesa muito na qualidade do aprendizado na universidade. Estar em uma posição dualista significa esperar que o professor dê a resposta certa e esclareça a dúvida. A transição para a posição relativista se realiza ao longo do caminho, tornando o estudante cada vez mais um sujeito autônomo de seu aprendizado. A vontade do aluno e sua consciência participam, ativamente, da transformação progressiva de sua posição em relação ao ato de aprender e à formação universitária.

Esses trabalhos pioneiros abriram múltiplas perspectivas de pesquisa sobre estudantes a partir da década de 1970 voltadas à aprendizagem, socialização, engajamento intelectual e social e integração nos diferentes contextos do ensino superior ao redor do mundo. Essas

6 PERRY, W. G. *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1979.

pesquisas exploraram muitos eixos na tentativa de entender a integração à universidade, o desenvolvimento da condição de estudante (COULON, 1990, 1993)⁷ e o ato de aprender no contexto universitário. (PAIVANDI, 2015, 2019)⁸ A transição para a universidade é um momento fulcral na vida do indivíduo, determinante e decisivo para todo o seu futuro profissional. Ele deve enfrentar escolhas cruciais, explorar uma nova visão de vida e experimentar novas formas de autonomia social, intelectual e afetiva. O período da universidade envolve uma busca real de sentido, tendo como perspectiva um projeto de longo prazo. É preciso primeiro apreender o significado desse aprendizado, adquirir as ferramentas intelectuais e metodológicas necessárias, ajustar suas habilidades metacognitivas a fim de dominar, gradualmente, os “truques do ofício” e “afiliar-se” aos etnométodos deste novo universo. (COULON, 1993) A aprendizagem acadêmica é, portanto, primeiramente definida em relação aos objetivos desta instituição: a formação intelectual e crítica do homem, o programa de estudos centrado em uma disciplina ou campo de estudos, preparação para a profissão e mobilização efetiva dos conhecimentos adquiridos.

Inúmeras pesquisas mostram que a aprendizagem na universidade é um ato situado, suscetível de mobilizar variáveis individuais, sociais, cognitivas, ambientais e elementos da personalidade. (PAIVANDI, 2015) Aprender mobiliza tanto a dimensão “íntima” quanto a “social”, realiza-se a partir de uma disposição pessoal e se inscreve numa “gramática social”. (CASTORIADIS, 1975)⁹ No ato de aprender, sujeito e ambiente de estudo tornam-se “misturados” e “indistinguíveis”, compondo “organicamente uma realidade de novo tipo”. (MENDEL,

7 COULON, A. *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. 1990. Thèse (Doctorat d'État es-Lettres et Sciences Humaines) - Université de Paris 8, Paris, 1990.

COULON, A. *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. 2. ed. Paris: PUF: Economica-Anthropos, 2005.

8 PAIVANDI, S. *Apprendre à l'université*. Bruxelles: De Boeck, 2015.

PAIVANDI, S. *Le défi de la transition entre secondaire et supérieur, construisons des ponts*. Paris: Cnesc, 2019. Disponível em: <http://www.cnesco.fr/fr/education-a-lorientation/post-baccalaureat/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

9 CASTORIADIS, C. *L'Institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil, 1975.

1998)¹⁰ É por meio desses processos sociais que o sujeito-estudante se constrói. As percepções desenvolvidas pelos estudantes – como a avaliação subjetiva da situação – são consideradas um importante vetor dos processos de formação do sujeito social. É um processo intrapessoal de afiliação à ordem social e simbólica, cuja definição da situação é o vetor de integração. Ser estudante é uma forma de autorrealização e uma forma de pertencimento participativo a uma comunidade. A instituição, como contexto de aprendizagem, é uma encruzilhada de interações e interferências múltiplas e reflexivas que fazem dialogar valores, ideologias, marcos normativos, sujeitos pertencentes a classes sociais, ambientes culturais, gerações e gêneros e grupos étnicos diferentes.

Esses temas relacionados à vida universitária e aos estudantes também são trabalhados pelos autores deste livro. Seus textos diversos refletem, perfeitamente, a notável pluralidade de abordagens e métodos mobilizados por eles para apreender objetos de pesquisas sobre estudantes e sua vida universitária. Trabalhos inscritos em programas de investigação, quer numa perspectiva disciplinar (abordagem antropológica, econômica, histórica, psicológica, sociológica etc.), interdisciplinar (socio-histórica, sociolinguística, sociotécnicas etc.) ou transdisciplinar (andragógica, didática, análise de atividade,¹¹ sociotécnica etc.), todos oferecendo quadros teóricos estimulantes.

Essa leitura plural das abordagens apresentadas nos diferentes capítulos mostra que, no ensino superior como em outros campos da educação, a rigidez das fronteiras disciplinares corre o risco de congelar o pensamento. A abertura no plano metodológico e conceptual ou a multirreferencialidade (ARDOINO, 1993)¹² impõe-se muitas vezes como uma abordagem essencial para melhor compreender a comple-

10 MENDEL, G. *L'acte est une aventure: du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris: La Découverte, 1998. p. 69.

11 Nota de tradução: análise de atividade ou didática profissional consiste em decodificar e decompor uma atividade profissional para identificar os saberes, o saber-fazer e o saber-ser articulados e mobilizados em contextos profissionais precisos. Isso é importante para definir uma atividade em termos de competências requeridas.

12 ARDOINO, J. *L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives*. Paris: Pratiques de formation, 1993. v. 25/26.

xidade das situações socioeducativas. O objeto de pesquisa complexo significa que não pode ser decomposto em elementos simples, ao contrário de um objeto técnico complicado ou sofisticado, como uma máquina. A abordagem monodisciplinar corre o risco de comprometer a apreensão deste objeto em todas as suas dimensões. Só se pode levar em conta elementos constitutivos (sociais, psicológicos, simbólicos) na análise de uma relação educativa como bio-psico-socio (lógica). Segundo Jacques Ardoino, essa abordagem propõe uma leitura plural de seus objetos (práticos e teóricos), sob diferentes ângulos, envolvendo tantos olhares e linguagens específicas segundo sistemas de referência distintos, supostamente reconhecidos como explicitamente não redutíveis uns aos outros, isto é, heterogêneos.¹³

A complexidade não é redutível à análise cartesiana. Holismo, heterogeneidade, multirreferencialidade e significado caracterizam a complexidade. (MORIN, 1990)¹⁴ Esse autor se opõe às formas disjuntivas do pensamento lógico permitindo ambivalência, ambiguidade, inteligência da pluralidade, paradoxo, contradição e reflexividade. As situações educacionais envolvem um todo interativo baseado em hierarquias entrelaçadas. A abordagem interseccional para examinar as discriminações e as desigualdades mobiliza a mesma perspectiva. Max Pagès (1993)¹⁵ definiu o objeto complexo como um lugar de intersecção de diferentes problemáticas. Edgar Morin (1990) refere-se à frase de Pascal “só posso conhecer as partes se conheço o todo, mas só posso conhecer o todo se conheço as partes” para esclarecer o holismo no pensamento complexo e a importância do *vaivém* entre as partes e o todo.

Aprender a complexidade dos fenômenos sociais impõe um desafio metodológico e epistemológico. A multirreferencialidade não é uma teoria do social, mas uma abordagem, uma “postura da mente” (COULON, 1993), uma hipótese elaborada pelo pesquisador que reúne várias disciplinas, várias abordagens, vários paradigmas. O papel

13 COULON, A. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, PUF, 1993.

14 MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF, 1990.

15 PAGÈS, M. *L'analyse dialectique: propositions*. Paris: Pratiques de formation, 1993. v. 25/26.

central pertence a cada pesquisador: trata-se de construir seu objeto de pesquisa a partir de uma multirreferencialidade singular que não se reduz a uma “justaposição de abordagens”. (GIUST-DESPRAIRIES, 1993)¹⁶ O pesquisador tem uma postura basilar na escolha das teorias e disciplinas relevantes em relação ao objeto singular de sua pesquisa.

Devemos apreender a pluralidade de abordagens baseadas em um certo número de problemas teóricos, metodológicos e epistemológicos como uma tensão aberta e heurística. Para pesquisadores, iniciantes ou experientes, o caso da oposição entre pesquisa quantitativa e qualitativa é revelador. Do ponto de vista metodológico, as ligações desenvolvidas entre abordagens qualitativas, que dão acesso a categorizações comuns e determinados inquéritos quantitativos, susceptíveis de evidenciar divisões e tendências, revelam-se por vezes essenciais. Não devemos ser nem o “qualitativista”, que recusa sistematicamente números e medidas, nem o “quantitavista”, que se limita às “causas aparentes” e observáveis dos fenômenos.

De modo geral, as pesquisas apresentadas neste livro tentaram abrir o que os sociólogos norte-americanos, cuja pesquisa é inspirada no interacionismo e na etnometodologia (COULON, 1993), chamaram de “caixa preta” das instituições educacionais. Enquanto algumas pesquisas mostram efeitos estruturais no funcionamento da instituição universitária, outras tentaram levar em conta, ou trazer à luz, os mecanismos interacionais que produzem a desigualdade nos percursos universitários. É “abrindo a caixa preta” das relações no interior das instituições universitárias, como fizeram os sociólogos americanos e ingleses nas décadas de 1970 e 1980, que certos processos interacionais tão importantes quanto gênero ou origem social e étnica vão aparecer. Assistimos, nesse momento, a uma mudança teórica e metodológica, que passa a considerar mais o ator em sua dimensão individual e estratégicas, mas também as interações coletivas institucionais.

16 GIUST-DESPRAIRIES, F. *Réflexion épistémologique sur la multiréférentialité*. Paris: Pratiques de formation, 1993. v. 25/26.

Outra importante especificidade deste livro é que ele é baseado em pesquisas que procuram levar em conta as particularidades do contexto de um país do Sul. Através dos diferentes capítulos, notamos a presença simultânea da literatura internacional e o desejo de “descolonizar” a abordagem sobre saberes acadêmicos desenvolvidos no ensino superior brasileiro. Nessa perspectiva, podemos falar das continuidades e das rupturas teóricas e metodológicas, que fazem deste trabalho um conjunto rico e original. Alguns autores expressam, formalmente, essa ruptura ao destacar paradoxos, contradições, discrepâncias observadas, que apresentam questões socioprofissionais, sociocognitivas de porte, para justificar uma posição epistemológica crítica.

Em conclusão, a diversidade dos temas abordados, bem como as abordagens apresentadas, tornam este livro uma referência valiosa para pesquisadores que atuam no ensino superior.

A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR a perspectiva internacional e comparativa¹



SAEED PAIVANDI
ANAËLLE MILON

INTRODUÇÃO

O que chamamos de abordagem etnográfica em educação experimentou um desenvolvimento significativo a partir dos anos 1970, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, antes de chegar na França com os trabalhos pioneiros dos anos 1980. A etnografia é utilizada em muitos trabalhos sobre estudantes ou sobre o mundo acadêmico para melhor apreender a experiência dos atores, a relação com o aprender, a socialização, a integração ao ambiente universitário e as interações pedagógicas.

1 Tradução Sônia Maria Rocha Sampaio.

AS ORIGENS DA ETNOGRAFIA

O termo “etnografia” designa a descrição (grafia) de um *ethnos* – um povo, um grupo – e se refere, historicamente, a um conjunto de métodos de pesquisas de campo junto a grupos particulares ou sociedades longínquas – culturas tradicionais. É a partir da Escola de Chicago que essa abordagem começou a ser praticada em meio urbano. Entretanto, no domínio da educação, a etnografia conseguiu desenvolver eixos originais que lhe atribuíram uma identidade própria.

A abordagem etnográfica emprestou os métodos utilizados pelos etnólogos para estudar as culturas aborígenes ou tradicionais. Esse tipo de pesquisa qualitativa de campo implicava a aprendizagem da língua e da cultura desses povos e a compreensão do sentido que eles atribuíam aos objetos, aos fenômenos, aos ritos e às práticas. Os etnólogos deviam coabitar com os povos aborígenes e aprender sua cultura e sua língua. Os etnógrafos da educação consideram, igualmente, que, para compreender a vida de uma comunidade educativa e as relações entre aqueles que aprendem e os que ensinam, é necessário um olhar a partir do interior sobre uma classe, uma instituição, uma faculdade ou uma equipe pedagógica.

Para compreender melhor a origem e o nascimento dessa abordagem, Smith (1982) se interessou pelas figuras históricas que contribuíram para a construção progressiva dessa corrente, como Bronisław Malinowski,² William F. Whyte³ e Clifford Geertz.⁴ Segundo o autor, Malinowski, em uma perspectiva holística e funcionalista, priorizava a

2 O antropólogo e sociólogo de origem polonesa, Malinowski (1884-1942) trabalhou com os povos aborígenes do Pacífico, da Melanésia e da Nova Guiné. Ele publicou vários livros como resultado de suas pesquisas, entre eles *The family among the Australian Aborigines. A sociological study*, em 1913 e *La sexualité et sa répression dans les sociétés primitives*, em 1921. Além disso, ele utilizou o método da observação participante nos seus estudos.

3 William Foote Whyte (1914-2000) publicou *Street Corner Society*, em 1943, em que relatava, em sua pesquisa (1937-1940), sobre os bandos de jovens imigrantes italianos de um bairro de Boston. Whyte se implicou na vida desse bairro considerado como «perigoso» e nele participou de diferentes atividades sociais (boliche, clubes).

4 Seu trabalho teve como foco a antropologia simbólica e o simbolismo na compreensão das culturas. *The Interpretation of Cultures* (Basic Books, 1973) é sua obra mais importante.

combinação de observação, análise e escrita com verificação empírica e métodos de documentação estatística a partir de testemunhas concretas, levando em conta detalhes da vida cotidiana e conclusões extraídas de informações. Segundo Lapassade (1991), no início do trabalho de Malinowski, o termo “etnografia” remetia ao trabalho de campo (*fieldwork*), primeira etapa da pesquisa que resulta, em seguida, numa elaboração/teorização nomeada “etnologia”, antes de tornar-se uma abordagem de pleno direito.

Para Geertz (1973, p. 89), a etnografia é concebida, em uma perspectiva interpretativa, como uma ferramenta de pesquisa que permite descrever a opacidade e desatar os fios e tecidos significantes. Ele descreveu a cultura como “*um sistema de concepções herdadas expressas sob formas simbólicas que permitem aos homens se comunicarem, perpetuar e desenvolver seus conhecimentos e atitudes em relação à vida*”.⁵ Whyte (2007), que havia trabalhado em um subúrbio de imigrantes italianos, sublinha a importância da implicação e da relação entre problemas, acontecimentos, informações e teorização.

As gerações seguintes de etnógrafos ampliaram e enriqueceram muito as bases teóricas dessa abordagem utilizando o interacionismo simbólico ou a fenomenologia. As figuras de proa da etnografia na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos mobilizam, com frequência, a referência interacionista que resulta da Escola de Chicago, apoiando-se sobre a fenomenologia de Husserl ou a fenomenologia social de Schütz e privilegiando a noção de “ponto de vista dos atores” para desenvolver suas pesquisas. (COULON, 1993; MUCCHIELLI, 1996)

AS CARACTERÍSTICAS DA ETNOGRAFIA

A etnografia é uma abordagem da pesquisa qualitativa que implica proximidade com o campo e repousa sobre a ideia de que um grupo social

5 “un système de conceptions héritées exprimées sous des formes symboliques permettant aux hommes de communiquer, de perpétuer et de développer leurs connaissances et leurs attitudes envers la vie”.

desenvolve suas próprias realidades cotidianas. A etnografia “se ocupa em descobrir as significações elaboradas pelos indivíduos em interação e [...] sendo construídas, contrariamente à sua aparência natural e congelada em categorizações”.⁶ (PAYET, 2016, p. 216) Compreender as realidades de um grupo passa por um olhar do interior e uma proximidade cultural com o grupo social visado. A etnografia focaliza grupos sociais restritos como uma classe em um estabelecimento escolar ou sua equipe pedagógica.

Apoiando-se sobre os pais fundadores dessa abordagem, Smith (1982) identifica seis orientações que caracterizam a etnografia original:

1. a necessidade de viver durante um certo tempo com o grupo, estudado ou na comunidade foco para recolher informações apoiando-se sobre o contato direto e a observação participante (o pesquisador é um participante direto);
2. o interesse pelos acontecimentos e atividades cotidianas da vida das pessoas;
3. a focalização na interpretação do mundo e o sentido que as pessoas atribuem à sua ação;
4. a construção de uma visão holística da vida do grupo, permitindo a contextualização e a coerência interna dos fenômenos observados;
5. a construção progressiva da problematização, a evolução das hipóteses e as interpretações dos dados empíricos ao longo do trabalho de pesquisa e a recusa de abordar o campo como um conjunto de hipóteses previamente definidas;
6. a articulação criativa dos relatos e narrativas com o trabalho de conceitualização.

O etnógrafo, então, está centrado sobre a ação desenvolvida por um grupo social, percebida como uma criação de seus membros. Trata-se de uma crítica aberta à abordagem fundada sobre a estrutura regida

6 “S’attache à découvrir les significations élaborées par les individus en interactions et [...] construites contrairement à l’apparence naturelle et figée des catégorisations”

pelo sistema social que, ontologicamente, é anterior aos seus membros. Peter Woods (1990, p. 17), que realizou uma série de estudos etnográficos pioneiros na Grã-Bretanha, pensa que a etnografia se ocupa em descrever as práticas sociais, tentando se colocar “do interior do grupo e, depois, da perspectiva dos membros do grupo”.⁷ A obra de Woods está alinhada com a corrente interacionista cuja ideia central é que “as pessoas são produtoras de suas próprias ações e significados, por meio da construção de símbolos que, tanto decodificam a realidade quanto lhe conferem significado, ao mesmo tempo em que fundamentam as interações entre as pessoas, a produção do sentido social”.⁸ (BOUMARD, 1990, p. 16)

O trabalho de Howard Becker e demais autores (1961), que estudaram a vida cotidiana de estudantes de medicina da Universidade do Kansas, constitui um exemplo histórico relevante em contexto universitário. Os autores realizaram um trabalho fino e preciso sobre o cotidiano dos estudantes – suas relações com os professores, as interações entre os pares, a socialização silenciosa e invisível – para apreender como eles conseguem se adaptar às exigências pedagógicas.

ABRIR A CAIXA NEGRA

A fórmula “abrimos a caixa negra”, empregada inicialmente por Lacey (1976), remete ao fato de que não procuramos mais explicar o fracasso escolar apenas pelo estudo do *input* – origem social das crianças, os “herdeiros” e os deserdados que frequentam a escola, o *habitus*. Nos concentramos em examinar a desigualdade social como um fenômeno produzido – e não apenas reproduzido – por mecanismos internos da instituição escolar, um dado estabelecimento ou sala de aula. Essa fórmula resume uma mudança fundamental na maneira de abordar a vida universitária e seus atores. A vida universitária é percebida pelos etnógrafos como

7 “De l’intérieur du groupe et depuis les perspectives des membres du groupe”.

8 “Les gens sont producteurs de leurs propres actions et significations, à travers la construction de symboles qui à la fois décodent le réel et lui donnent sens, tout en fondant les interactions entre les gens, la production du sens social”.

uma negociação permanente entre os atores, de acordo com seus interesses diferenciados. O trabalho de certos etnógrafos sobre a integração dos estudantes ao ambiente universitário ou o desenvolvimento de carreiras acadêmicas ilustram a mudança paradigmática proposta pela abordagem etnográfica. O ponto de partida do trabalho etnográfico não são os enquadramentos, os princípios formais ou as normas institucionais. Por exemplo, analisando o desempenho dos estudantes na universidade, Paivandi (2015) e Milon (2020) se ocuparam, inicialmente, em saber quem a define. Quem são aqueles com melhor desempenho? O que significa desempenho universitário? Como os estudantes se tornam “bons” ou “médios” ou ainda “maus”? Para responder a essas questões, os trabalhos etnográficos se referem a situações pedagógicas e às vivências dos estudantes tentando levar em conta o ponto de vista tanto dos professores quanto dos estudantes. Segundo Paivandi (2015), ter sucesso na universidade não é simplesmente a consequência de esforços individuais, nem o produto determinado de fatos sociais exteriores – situação familiar, passado escolar... –, mas sim o resultado de um processo contínuo de atribuição de sentido inscrito em um dado contexto social. O trabalho etnográfico tenta examinar a questão do sucesso (ou do fracasso) se interessando pelas situações e interações que produzem a experiência universitária, o ato de aprender e o *ethos* universitário – pedagogia e práticas de ensino.

O contexto universitário, por vezes, ajuda a acentuar as dificuldades vividas pelos estudantes. O fato de poder dar um sentido à sua presença na universidade e nela realizar uma aprendizagem de qualidade não constitui um ato unilateral implicando apenas os estudantes. A existência de um contexto integrador e estimulante tende a melhorar a mobilização estudantil. A etnografia não percebe o estudante como ator passivo, ele é “produzido” pelo contexto pedagógico que participa dessa construção. As situações pedagógicas são suscetíveis de impor aos estudantes uma certa impotência que pode, eventualmente, explicar seu baixo desempenho. O trabalho etnográfico tenta apreender o

estudante em seu contexto natural situado no cruzamento da vida universitária, de sua vida pessoal e sua vida coletiva.

Outro exemplo no trabalho etnográfico diz respeito ao seu interesse pelo processo de tipificação (rotulagem) nas interações que ocorrem no interior das salas de aula e das escolas. No contexto escolar, Woods mostrou que a ideia que o educador tem sobre o aluno exerce uma notável influência sobre o comportamento deste e sobre seus resultados. Os professores classificam os alunos segundo categorias; sendo que as mais simples opõem os “bons” aos “maus”, eles julgam os alunos e os categorizam em função dos objetivos oficiais da escola, isto é, de seus desempenhos escolares. (WOODS, 1990, p. 19)

A ENTRADA NO CAMPO

A entrada no campo de pesquisa é uma fase delicada para qualquer pesquisador que faça opção pelo trabalho etnográfico. É necessário negociar a imersão no grupo e o direito de acessá-lo como pesquisador. Além disso, uma vez que o pesquisador conseguiu obter autorização, a relação com o pessoal da escola e com os alunos deve ser constantemente negociada e renegociada ao longo de toda a pesquisa. Como ele deve apresentar seu projeto de pesquisa? Como, por exemplo, negociar caso a caso com os educadores? No trabalho de Paivandi (2015) sobre os estudantes universitários, obter autorização para participar das aulas foi um primeiro obstáculo para realizar a pesquisa etnográfica. Alguns professores se mostraram muito reticentes à ideia de serem observados durante suas aulas por um pesquisador que era seu colega. Para ter acesso a algumas aulas, foi necessário reassegurá-los sublinhando o anonimato dos dados recolhidos e completa discrição. (PAIVANDI, 2015)

Quando o pesquisador tem um contato dentro do estabelecimento, a negociação é frequentemente mais simples, pois esse contato joga o papel de intermediário que dá confiança aos outros que ali trabalham. Para Woods (1990), a negociação de acesso ao campo passa por três fases: um primeiro contato bastante formal para se fazer aceitar como

pesquisador numa instituição. A segunda fase se caracteriza pela baixa do controle ou do autocontrole e uma familiaridade maior com os funcionários e com os espaços. Mas a terceira fase é que é decisiva: aquela em que atingimos, o que Woods chama de “centros vitais da organização”,⁹ as instâncias de regulação e de decisões, as confidências dos diferentes protagonistas. (BOUMARD, 1990, p. 17) O desafio de entrar no campo, então, vai além da autorização formal, trata-se de penetrar o tecido social para ter a possibilidade de participar das atividades e ver o desenvolvimento cotidiano, interativo e minucioso da instituição observada.

OS MÉTODOS DE PESQUISA UTILIZADOS PELA ETNOGRAFIA

Para o trabalho de campo, a abordagem etnográfica mobiliza, principalmente, a observação e a entrevista etnográfica. Ao lado desses dois instrumentos, os etnógrafos utilizam também documentos escritos que dizem respeito ao grupo observado. Os documentos (oficiais) mais importantes na vida universitária são aqueles que dizem respeito, diretamente, às atividades pedagógicas – documentos científicos ou acadêmicos, filmes e outros suportes visuais, os programas, as regras e as normas, os guias destinados aos estudantes ou aos professores... Por exemplo, podemos nos referir à documentação oficial sobre as inovações pedagógicas para confrontá-la com a prática real ou a maneira como são interpretadas pelos estudantes e professores.

A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante está no coração das práticas etnográficas e do método de imersão no campo que permite compreender aquilo que Malinowski chama de os “imponderáveis da vida social”. A proximidade com o campo, o conhecimento fino do contexto e o olhar a partir do interior implicam a presença direta e a observação dos fenô-

9 “Centres vitaux de l’organisation”.

menos educativos. O etnógrafo é convocado a encontrar as pessoas, a estabelecer trocas com elas, a se imiscuir em suas conversações, a interrogá-las em relação a um gesto específico ou um acontecimento – um exame, uma tensão na sala, uma decisão administrativa contestada... – para obter informações complementares. Trata-se do papel do pesquisador no campo e de sua proximidade com as realidades cotidianas da vida do grupo. Dito de outra forma, o pesquisador tenta “fazer parte do cenário”, de penetrar a situação de maneira a partilhar os pontos de vista dos diferentes atores. O grau e o tipo de participação e de implicação são variáveis segundo as situações. Lapassade se refere à Patricia e Peter Adler para evocar três níveis de implicação: participação periférica, participação ativa e participação total. Patricia e Peter Adler (1987) falam de três graus de pertencimento, três formas de “relação com o campo”: o pertencimento periférico (*peripheral Membership*), o pertencimento ativo (*active Membership*) e o pertencimento completo (*complete Membership*).

A observação participante periférica significa participar apenas o suficiente do que se passa para ser considerado com um “membro” sem, entretanto, ser admitido no “centro” das atividades. Os pesquisadores que escolhem esse papel consideram que um certo grau de implicação é necessário, indispensável para aqueles que querem acompanhar as atividades das pessoas, sua visão do mundo a partir do interior. O papel periférico pode ser eventualmente imposto por elementos contextuais ou certas características do pesquisador, como a idade, o sexo ou o tipo de atividade.

A observação participante ativa diz respeito à escolha de um pesquisador que tenta assumir um papel no campo e obter um *status* no interior do grupo ou da instituição que ele estuda. Esse estatuto vai lhe permitir participar das atividades como um membro, mantendo uma certa distância. Um problema se coloca quanto à observação participante ativa, particularmente nas instituições. Trata-se de uma participação ativa que introduz mudanças (perturbadores) nas práticas habituais do grupo. (LAPASSADE, 1996) Em uma faculdade, por

exemplo, ele pode apresentar, a partir do seu modo de ação “permissivo”, uma nova prática, um modelo pedagógico alternativo, o que é uma forma de intervenção e, por isso, suscetível de mudar a situação.

Uma participação completa acontece quando o pesquisador integra o grupo ou a instituição pela oportunidade ou por conversão, o que lhe permite ser membro da situação integralmente. Podemos pensar num pesquisador que já é membro de uma instituição de ensino superior e que faz nela um trabalho de observação. É o caso também de um estudante que desenvolve sua pesquisa sobre o grupo de estudantes ao qual ele pertence ou sobre uma mobilização estudantil em curso.

Esses três níveis de envolvimento mobilizam os observadores participantes externos e internos. Os pesquisadores que têm o papel de observador participante externo vêm do exterior do campo por um tempo limitado, necessário para realizar sua pesquisa no quadro de um projeto, de uma tese ou de um *mémoire de Master*.¹⁰ Os pesquisadores que sustentam um papel de observador interno são, antes de tudo, “atores” na instituição e no grupo onde eles exercem uma função.

O trabalho de observação necessita de uma técnica particular de coleta de dados. O etnógrafo pode anotar atentamente suas observações brutas e comentá-las imediatamente ou em outro momento. Se a atitude do professor face aos estudantes em dificuldade foi observada, o pesquisador pode anotar os gestos educacionais dirigidos aos alunos e suas reações comentando os acontecimentos e as práticas observadas, por exemplo: “o educador parece especialmente aborrecido face aos erros cometidos pelo estudante A”, “Os estudantes conversam muito durante a aula...”, “A comunicação é quase sempre vertical, muito pouco espaço de discussão permitido aos estudantes...”.

O etnógrafo pode também preparar as fichas de observação, segundo uma unidade temporal com várias possibilidades relacionadas ao objeto da pesquisa. Por exemplo, em uma pesquisa sobre a aprendizagem quando

10 Espécie de trabalho de conclusão do segundo ciclo no sistema académico europeu; organizado em ciclos, o primeiro corresponde à formação generalista, o segundo à formação profissional e o terceiro, o doutorado para os que almejam a formação de pesquisadores e/ou docentes.

a aula acontecia num anfiteatro, várias informações importantes eram procuradas: como é organizado o tempo pedagógico? Que ferramentas digitais são utilizadas? Quais os tipos de participação propostas aos estudantes? Os estudantes tomam a iniciativa de intervir? A ficha de observação inicial pode conter um conjunto de pontos importantes, completados por outros elementos identificados ao longo da observação.

O trabalho de observação implica, às vezes, em trocas espontâneas com os atores – estudantes, professores, pessoal administrativo. O primeiro manual de *fieldwork* (trabalho de campo) elaborado e utilizado pelos sociólogos de Chicago (PALMER, 1928, 1929) descrevia a conversação espontânea natural, ditada, às vezes, pelas circunstâncias, como uma das técnicas essenciais da “abordagem antropológica em sociologia”. Ao longo da observação, precisamos, continuamente, de informações para decodificar o contexto ou compreender melhor este ou aquele ritual pedagógico.

ENTREVISTA ETNOGRÁFICA

A entrevista etnográfica como instrumento de pesquisa é realizada por um pesquisador “imerso” no ambiente pesquisado, que tem uma proximidade com o contexto e que coloca questões conectadas às realidades do campo. A entrevista etnográfica apenas ganha verdadeiramente sentido em um “contexto” bem conhecido pelo pesquisador. (BEAUD, 1996) A entrevista etnográfica é um encontro preparado para desenvolver um conjunto de trocas em torno de uma temática para captar a confiança e as confidências dos entrevistados. Ao contrário da observação participante, a entrevista não se desenvolve em situações “naturais”, é organizada pelo pesquisador em comum acordo com os atores do campo.

A entrevista etnográfica não é um encontro espontâneo e se realiza no quadro de um protocolo preciso. Trata-se de um encontro organizado e regulado entre duas pessoas cujos *status* são definidos: a pessoa que conduz a entrevista e o entrevistado ou entrevistados (entrevista coletiva) que se apoia frequentemente sobre outros instrumentos, como

a observação participante. Esse tipo de entrevista prevê um nível baixo de estruturação pois o pesquisador é convidado a conceber uma trama no interior da qual a entrevista é conduzida de uma maneira aberta. Segundo Bogdan e Taylor (1975), a entrevista etnográfica é “flexível”, “não diretiva”, “não estruturada”, “não estandardizada”. Bogdan e Taylor denominam esse tipo de entrevista de “em profundidade”. Podemos utilizar as entrevistas não estruturadas colocando-as em relação com observações prévias feitas no campo.

Podemos também utilizar entrevistas de grupo em etnografia. A entrevista coletiva oferece aos estudantes ou aos professores a possibilidade de trocas entre eles na presença do pesquisador. Tomar a palavra de maneira coletiva permite dar sua definição da situação, de apresentar seus pontos de vista sobre os acontecimentos e temas de discussão propostos. O pesquisador deve considerar a possibilidade de autocensura engendrada pelo fato de se exprimir em público.

O guia de entrevista leve deve conter os temas que não podem ser esquecidos. A escuta sensível durante a entrevista permite atribuir ao entrevistado um espaço amplo para exprimir seu ponto de vista, comentar e interpretar os fatos e os acontecimentos. Segundo Beaud (1996), a compreensão e a interpretação das palavras “nativas”, as palavras dos diferentes meios – profissional, social, geográfico, familiar –, aos quais pertence o entrevistado, são igualmente palavras sociais que condensam uma prática, uma existência, uma percepção do mundo social. Sua eficiência própria (para o sociólogo) está ligada ao fato que eles apresentam, de sua maneira – simples, imagética, cotidiana –, as categorias de classificação e de julgamento “nativas” que podem ser confrontadas aos modos de classificação social mais gerais e abstratos. Trabalhar atentamente seu material significa atribuir um grande crédito à linguagem nativa, à capacidade de qualquer entrevistado de encontrar as palavras certas ou inventá-las na cena. (BEAUD, 1996) O autor se refere a James Spradley¹¹ para sublinhar que o etnógrafo não cessa

11 James Spradley (1933-1982) foi um etnógrafo estadunidense e professor de Antropologia no Macalester College. Spradley publicou 20 livros sobre etnografia e pesquisa qualitativa, incluindo temas como a observação participante e a entrevista etnográfica.

de efetuar um trabalho de tradução entre a linguagem nativa e a linguagem ordinária.

O DIÁRIO DE PESQUISA

O método etnográfico tem por particularidade basear-se numa implicação significativa do pesquisador em relação ao fenômeno estudado. Essa imersão no campo e a proximidade com o seu objeto de estudo implica o uso de modalidades de coleta de dados apropriados e adaptados à atividade do pesquisador no campo. O diário de pesquisa é um instrumento incontornável para reunir as “notas de campo”, comentar e registrar suas observações. (HESS, 1998) Os diários podem conter, por exemplo, detalhes sobre a maneira pela qual a pesquisa em curso foi concebida inicialmente; sobre a evolução pessoal do pesquisador; sobre a negociação de acesso ao campo, sobre os momentos críticos, as conversas e os temas informais, as dúvidas e os erros etc... Esses diários de percurso e de pesquisa são úteis para avaliar os resultados do trabalho, na medida em que a pesquisa é, de certa forma, uma pesquisa sobre si mesmo, pois a etnografia implica o pesquisador de uma maneira mais intensa que qualquer outro tipo de pesquisa. As anotações reunidas no diário podem ser utilizadas na análise dos dados mencionando sua origem.

ORGANIZAR E ANALISAR OS DADOS RECOLHIDOS

Em etnografia, os dados coletados são trabalhados e analisados em uma perspectiva holística, na tentativa de encontrar relações entre os dados, os acontecimentos e o contexto. Aquilo que Mauss chamou “fato social total” remete à consideração dinâmica e interativa de diferentes dimensões de um fenômeno. (KARSENTI, 1994; MAUSS, 1969)

A etnografia adota, frequentemente, uma abordagem exploratória, mais próxima do campo, que implica numa relação alternada entre coleta de material empírico e construção teórica. A pesquisa etnográfica propõe um caminho flexível entre as fases da pesquisa – estado do conhecimento,

construção teórica, trabalho de campo e análise. Trata-se de uma alternância entre os momentos constitutivos de um trabalho de pesquisa que conduz a idas e vindas entre desenvolvimento do quadro teórico e coleta de dados. A análise participa também na melhoria da imersão no campo e a uma melhor compreensão dos atores e de seu ponto de vista.

Uma pesquisa etnográfica realizada entre professores pesquisadores de duas universidades francesas tinha por objetivo estudar as consequências da Avaliação do Ensino pelos Estudantes (AEE) sobre as práticas pedagógicas. (PAIVANDI; YOUNÈS, 2019) O quadro teórico inicial, aberto e em construção, apoiou-se sobre o conceito de abordagem de ensino para apreender a maneira pela qual a aprendizagem estudantil é percebida e levada em consideração pelas práticas instrucionais do professor. Coerente com as orientações do quadro teórico inicial, uma abordagem etnográfica que articulava diferentes técnicas – observação, entrevista, estudo de caso – foi privilegiada para observar a experiência dos professores, seu ponto de vista sobre a pedagogia, a avaliação do ensino pelos estudantes e sua aprendizagem. Em seguida, a análise do material empírico enriqueceu, consideravelmente, o quadro teórico inicial, especialmente com o estudo do conceito de desenvolvimento profissional e de suas relações com os conceitos de abordagem do ensino, mas também de contexto disciplinar, ordem do simbólico e do imaginário. (CASTORIADIS, 1975)

OS CONCEITOS DESENVOLVIDOS EM RELAÇÃO AO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Os trabalhos de pesquisa etnográfica em educação desenvolveram um conjunto de conceitos que podem ser mobilizados ou enriquecidos por novas pesquisas. O ponto central na construção dos conceitos é levar em consideração o ponto de vista dos atores – estudantes e professores –, a maneira como vivem, interpretam e abordam práticas, situações, regras e normas.

1. A definição da situação: para a abordagem etnográfica, o contexto de um estabelecimento, de uma classe e a maneira como uma situação é percebida e interpretada são dois elementos cruciais. Considerar o ponto de vista dos atores significa compreender como a situação vivida é interpretada pelos interessados – educadores e aprendizes. Para Coulon (1993, p. 72), “este conceito designa, inicialmente, um processo subjetivo no qual o indivíduo explora suas possibilidades de ação em uma dada situação”.¹² Todas as situações coletivas são objeto de definições desse tipo por parte dos atores, que devem regular seus comportamentos a partir de limites que os outros lhes impõem. Para que uma aula possa acontecer, de forma conveniente, é necessário que os alunos e educadores estejam de acordo sobre sua finalidade ou, como dizem os interacionistas, partilhem uma definição da situação como lugar para aprender. Essa definição partilhada da situação vivida permite aos aprendizes, como membros dessa pequena comunidade pedagógica (a aula), trabalhar e agir juntos, apesar de suas diferenças.
2. A noção de ofício¹³ (carreira) remete ao percurso dos atores no sistema. Segundo Forquin (1989), esse conceito designa as atitudes e a evolução pessoal dos educadores e dos aprendizes no campo conflituoso da instituição educacional. Nesse cenário, o ofício é um momento essencial da construção das identidades dos atores e remete também ao percurso “iniciático” dos atores, da escola elementar ao nível superior. Um estudante do ensino médio que entra na universidade é convocado a aprender seu ofício de estudante e abandonar sua identidade anterior. Tornar-se

12 “Este conceito designa, inicialmente, um processo subjetivo no qual o indivíduo explora suas possibilidades de ação em uma dada situação”. É William Isaac Thomas (1969), sociólogo da Escola de Chicago, que evoca, pela primeira vez, a noção de definição da situação na sua obra *The unadjusted girl; with cases and standpoint for behavior analysis*, publicada em 1923, para sublinhar a importância da dimensão subjetiva dos indivíduos para apreender e analisar a realidade social.

13 A palavra *métier* será traduzida em português como “ofício”.

um estudante universitário implica a aquisição de papéis específicos, de novas práticas de estudo e de vocabulários particulares.

O trabalho de Coulon (1997, p. 6) sobre o ofício de estudante constitui um exemplo realizado no contexto francês. Para o autor, aprender seu ofício de estudante significa que é necessário aprender a sê-lo, senão o estudante será eliminado ou se autoeliminará porque ele continuou estrangeiro nesse novo mundo no qual ele acabou de entrar. Como qualquer passagem, ele necessita de uma iniciação que permita se familiarizar e se apropriar das regras do jogo, “questões autoevidentes e rotinas ocultas”¹⁴ nas práticas universitárias. Ter sucesso nesse processo é considerado como uma condição de acesso ao saber. Coulon (1997) distingue três tempos na aprendizagem do ofício de estudante. O “tempo do estranhamento” é um período de iniciação ao longo do qual o estudante entra num universo desconhecido. Essa fase inicial é, antes de mais nada, um tempo de confrontação com um novo espaço, uma nova temporalidade, um novo vocabulário e uma nova linguagem, de novas regras e práticas. A segunda fase é o “tempo da aprendizagem”, que corresponde à aprendizagem progressiva dos métodos e da linguagem acadêmica. O estudante é convocado a decodificar e dominar as regras implícitas. Enfim, o “tempo da afiliação” é a terceira fase, marcada pela aquisição de um relativo domínio na interpretação e no uso das regras, pela construção estratégica da carreira e, para alguns, por uma verdadeira afiliação intelectual que pode conduzir a penetrar no sentido daquilo que é ensinado e a desenvolver uma ótica pessoal de pesquisa. No trabalho de Coulon (1997, p. 211), o conceito de afiliação constitui o elemento central do ofício de estudante. Segundo ele, “tem sucesso aquele que se afilia”, trabalho difícil porque se trata de apreender os detalhes de um ofício que não é formulado. O autor considera dois tipos de afiliação: a afiliação institucional e a afiliação intelectual. Esses dois tipos de afiliação remetem aos processos de aquisição da capacidade de descobrir e manipular “a praticidade” (COULON, 1997) das regras, isto é, as condições nas quais se pode transformar as normas institucionais e intelectuais em ações práticas, normas que são

14 “Les allant de soi et les routines dissimulées”.

sempre implícitas e que existem como se estivessem “adormecidas” nas regras não comentadas pelos professores.

Nos trabalhos etnográficos sobre o mundo educativo, a noção de cultura remete às atitudes dos atores e às práticas e valores coletivamente assumidos e partilhados que se tornam o quadro de referência de um grupo – alunos, estudantes, professores – que deve enfrentar um problema comum. Becker e seus colegas – Geer, Hughes Strauss, em 1961 – utilizaram o método etnográfico para estudar a vida cotidiana dos estudantes de medicina da Universidade do Kansas. Para esses autores, as interações entre estudantes no interior da faculdade de medicina ou nos espaços de convivência constituem uma trama, ao mesmo tempo prática e existencial, indispensável à aprendizagem de uma cultura comum. A cultura estudantil aparece como uma resposta e um modo de adaptação às pressões e às tensões que resultam dos estudos.

Em sua observação sobre os alunos britânicos, Hargreaves e seus colegas distinguiram duas subculturas: os alunos pró-escola e os alunos anti-escola. Eles observaram o desenvolvimento progressivo de uma dissociação de alguns alunos em relação aos valores oficiais da escola e uma oposição cada vez mais frontal às normas escolares. Entre as condutas mais marcantes, eles mencionam a oposição à autoridade, a rejeição ao conformismo escolar e a adesão ao informal, um alto grau de sexismo e de racismo, a violência e a solidariedade interna ao grupo. Segundo Woods e Hargreaves (1984), esses comportamentos “divergentes” se desenvolvem e se produzem no interior da escola, e sua análise deve também levar em conta a vida escolar e as experiências dos alunos envolvidos. Lacey (1970) afirma também que essas duas culturas são confrontadas a problemas colocados pela escola, constatando entre os pró-escola um reforço contínuo da adesão à escola e a seus valores, um comportamento individualista e uma atitude competitiva. Entre os anti-escola, a recusa do papel de aluno é compensada por uma cultura juvenil, divergente, autônoma e independente.

O conceito de perspectiva utilizado no estudo de Paivandi (2015) e no de Milon (2020) foi escolhido para qualificar a relação com o

aprender na universidade. A perspectiva designa o conjunto articulado de ideias e esquemas que um estudante mobiliza para apreender o ato de aprender. Trata-se de um conceito aberto, isto é, um conjunto de esquemas de ações que contêm uma “definição da situação” ou os quadros nos quais os indivíduos dão sentido ao mundo em torno deles. A relação com o aprender não constitui um fenômeno isolado que acontece num vazio social, ela se constrói no interior de relações sociais – amigos, pais, professores, pessoas próximas – fazendo sentido em um mundo estruturado. Na tradição da Escola de Chicago, Mead considera que as perspectivas não podem ser separadas das situações nas quais elas aparecem (2006). A perspectiva de aprender não tem uma mera função reprodutora, ela não se constituiu de uma só vez a partir de disposições “interiorizadas”. Trata-se de uma construção em relação estreita com a história singular de cada um, em um dado contexto. O estudante é um sujeito, singular e social, autor de um percurso biográfico e representa uma cultura, um meio, um tipo de família. A passagem para a universidade é um novo momento que permite a aprendizagem de novos papéis, de uma nova socialização, situações suscetíveis de reajustar seu *ethos* temporal, sua relação com o saber e seu projeto. A perspectiva do ensino médio não desaparece na universidade, ela é mobilizada enquanto recurso no processo de aprendizagem prática e de interpretação do novo ambiente. Trata-se de uma atividade de empilhamento, de uma *bricolage* de integração de microexperiências, um trabalho permanente de sedimentação, de apropriação das novas experiências e de integração de novas aprendizagens.

Esses conceitos permitem apreender a lacuna entre as estruturas, as normas, as regras prescritas e as práticas reais dos atores e o sentido por eles atribuído às situações vividas. Essa lacuna é suscetível de ser muito diferente segundo o posicionamento de cada ator. Um professor não percebe, forçosamente, uma situação pedagógica da mesma maneira que seus aprendizes, mesmo se os dois atores vivem momentos comuns.

As pesquisas que utilizaram o método etnográfico tendem quase sempre a não “supersocializar” a experiência e as práticas dos estudan-

tes e dos professores, a não focalizar a interiorização passiva das normas e a reprodução “irrefletida” dos comportamentos. Trata-se de uma leitura crítica dos paradigmas que propõem, essencialmente, uma realidade “objetiva” e dados objetivos – origem social, nível escolar dos pais, percurso anterior. O trabalho etnográfico convida a apreender o ator em seu contexto e através de suas atividades considerando os fatos sociais como “realizações práticas”. (COULON, 1993) No campo educativo, a questão de uma autonomia do sujeito não está ligada apenas ao poder, mas também, e sobretudo, à vivência da autoridade e da autorização. Uma análise “suficientemente fina mostrará, sem dificuldade, a necessidade da interpretação e a parte de criação que o exercício de um papel sempre exige”.¹⁵ (ARDOINO, 1994, p. 17)

Uma questão crucial para a abordagem etnográfica remete à reflexão crítica inevitável da relação implicação-distanciamento do pesquisador que ela provoca. O fato de construir uma relação rigorosa com o campo, uma objetivação fundamentada e um trabalho de distanciamento permanente constituem uma condição importante da validade acadêmica das análises etnográficas.

REFERÊNCIAS

ADLER, P.; ADLER, P. *Membership roles in field research*. New York: Sage, 1987.

ARDOINO, J. Editorial, le projet épistémologique initial de la psychologie sociale. *Pratiques de formation (Analyses)*, Paris, v. 28, p. 5-26, 1994.

BEAUD, S. L’usage de l’entretien en sciences sociales: plaidoyer pour l’«entretien ethnographique». *Politix: Revue des sciences sociales du politique*, Paris, v. 35, p. 226-257, 1996.

BECKER, H. S.; GEER, B.; HUGHES, E. C. *et al. Boys in white. student culture in medical school*. New Brunswick: Transaction Books, 1977.

15 “Suffisamment fine montrera sans peine le besoin d’interprétation et la part de création que suppose toujours l’exercice d’un rôle”.

- BOGDAN, R.; TAYLOR, S. J. *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York: Wiley, 1975.
- BOUMARD, P. *Des ethnologues à l'école*. Antibes: Teraedre, 2011.
- BOUMARD, P. Pour introduire à l'éthnographie de l'école. *Pratiques de formation (Analyses)*, v. 20, p. 11-34, 1990.
- CASTORIADIS, C. *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil, 1975.
- COULON, A. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF, 1993.
- COULON, A. *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF, 1997.
- FORQUIN, J.-M. *Ecole et culture: le point de vue des sociologues britanniques les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles: De Boeck, 1989.
- GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Book, 1973.
- HARGREAVES, A.; WOODS, P. (ed.). *Classrooms and staffrooms: the sociology of teachers and teaching*. Milton Keynes: The Open University, 1984.
- HESS, R. *La pratique du journal*. Paris: Anthropos, 1998
- KARSENTI, B. *Marcel Mauss: le fait social total*. Paris: PUF, 1994.
- LACEY, C. *Hightown grammar: the school as a social system*. Manchester: Manchester University Press, 1970.
- LACEY, C. Problems of sociological fieldwork. In: SHIPMAN, M. (ed.). *The organization and impact of social research*. London: Routledge: Kegan Paul, 1976. p. 63-88.
- LAPASSADE, G. *L'ethnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.
- MAUSS, M. *Cohésion sociale et divisions de la sociologie*. Paris: Minuit, 1969. (Oeuvres, t. 3).
- MEAD, G. H. *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF, 2006.
- MILON, A. *La relation à l'apprendre des étudiants handicapés à l'université: sens des études, socialisation, temporalités*. 2020. Thèse (Doctorat et Étudiants) - Université de Lorraine, Nancy, 2020.
- MUCCHIELLI, A. (ed.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin, 1996.

- PAIVANDI, S. *Apprendre à l'université*. Bruxelles: De Boeck, 2015.
- PAIVANDI, S.; YOUNÈS, N. *A l'épreuve d'enseigner à l'université*. Bern: Peter Lang, 2019.
- PALMER, V. M. *Field studies in sociology: a student's manual*. Chicago: United Cerebral Palsy, 1928. (Social Science Studies).
- PALMER, V. M. *Social backgrounds of Chicago's local communities*. Chicago: Local Community, 1929
- PAYET, J.-P. (ed.). *Ethnographie de l'école: les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes: PUR, 2016.
- SMITH, L. M. Ethnography. In: SMITH, L. M. *Encyclopedia of educational research*. 5. ed. New York: Macmillan, 1982. p. 587-592.
- THOMAS, I. W. *The unadjusted girl: with cases and standpoint for behavior analysis*. Vancouver: Patterson Smith, 1969.
- WHYTE, W. F. *Street corner society*. Paris: La Découverte, 2007.
- WOODS, P. *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1990.

UM PASSEIO PELOS PRIMÓDIOS
DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE
reflexões sobre o fazer etnográfico e suas transformações



DEBORA SIMÕES DE SOUZA

INTRODUÇÃO

A Antropologia formou-se como disciplina acadêmica ocidental, no século XIX, muito próxima da Sociologia, estruturando-se, inicialmente, na Europa. Nos seus anos iniciais, com polos restritos aos Estados Unidos, Inglaterra e França, espaços metropolitanos de onde surgiram as principais referências teóricas e metodológicas deste campo do saber e seus princípios, para, desses países, se disseminaram para outros lugares. (OLIVEIRA, 2000)

Foi no século XX, mais especificamente, nos anos em torno da Primeira Guerra Mundial, que a Antropologia, conforme conhecemos, se constituiu. Foi também nesse contexto que ocorreu o que podemos denominar como uma revolução metodológica: a criação da observação participante por Malinowski. Uma revolução no modo de fazer

antropológico que previa, entre outras coisas, a convivência prolongada com os “povos primitivos” distantes do Ocidente.

Entre os anos de 1915 e 1918, o polonês Bronislaw Malinowski (1884-1942) viveu nas Ilhas Trobriand, na Nova Guiné. Aprendeu o idioma dos locais, assim como seus costumes, as organizações familiares, estruturas de trabalho, modos de fazer e cosmologias. Anos depois, terminada a Primeira Guerra Mundial, Malinowski volta para os Estados Unidos, escreve e publica a célebre obra *Argonautas do Pacífico Ocidental* (2018), possivelmente a obra mais marcante da história da Antropologia. A obra tornou-se um clássico, e as Ilhas Trobriand um local “sagrado” entre os antropólogos. Isso não significa que Malinowski “inventou” o trabalho de campo. Antes da sua experiência com os trobriandeses, expedições etnográficas para essas ilhas já haviam sido feitas por outros pesquisadores. O que Malinowski criou foi um método específico de trabalho de campo denominado de observação participante. No centro desse modo de fazer etnográfico está a ideia de conviver o máximo possível com o grupo que está sendo estudado e, partir da convivência, aprender a participar das atividades e da vida dos sujeitos. Tudo deveria ser devidamente registrado no que chamamos de diário de campo.

Além dos diários, outros suportes também são bem-vindos, como câmeras fotográficas, filmadoras e gravadores, que tem o objetivo de, ao menos, tentar não deixar escapar nenhuma informação. Quando as experiências do pesquisador junto aos trobriandeses foram divulgadas, a Antropologia ainda estava no caminho para se formar enquanto campo disciplinar, profundamente ligada às ideias do evolucionismo cultural. No decorrer do século XX, a observação participante torna-se a principal metodologia desse campo do saber, por meio do contato prolongado com outros povos – de preferência distantes geograficamente. Valendo-se de rigorosas anotações, descrições e análises o etnógrafo desenvolve suas monografias num constante exercício de relativização.

A observação participante não é um recurso restrito à Antropologia, ela extrapola essa área do saber e é utilizada na Sociologia, na

História, na Psicologia, entre outras áreas. Após fazer o percurso do surgimento desse tipo de pesquisa, pretendo desenvolver aqui uma reflexão sobre os encontros. Em outras palavras, busco problematizar a separação entre objeto de estudo e sujeito que estuda, pensando, principalmente, na minha dissertação de mestrado na qual trabalhei, sobretudo, com mulheres negras e eu mesma sendo uma mulher negra. Gostaria de mostrar, a partir de relatos de experiências, os limites da dicotomia entre o eu e o outro.

MALINOWSKI ENTRE OS ILHÉUS

Se pararmos para pensar, o que torna uma obra acadêmica um clássico? Não há dúvida de que *Os Argonautas* compõem a lista dos clássicos antropológicos e, arrisco dizer, que ela é a principal obra da antropologia moderna. Lemos, releemos, citamos, atualizamos, seguimos as pistas por eles deixadas, os anos passam e eles, de algum modo, continuam fazendo parte dessa constelação de obras seminais; contudo, em dado momento mais brilhantes e em outros menos.

Isso não significa que o autor e seus escritos não sejam passíveis de críticas; porém, ao fazê-las, é preciso considerar o momento histórico em que o campo de saber estava situado, o contexto, a filiação institucional e política, e também os pensadores a quem ele se contrapunha e aqueles de quem se aproximava. São ponderações importantes que permitem não apenas a crítica, mas a atualização das ideias desenvolvidas por Malinowski.

A história da Antropologia não é linear, mas espiralada. Por isso, é comum que atores e obras, em um dado momento, sejam lidos, relidos e muito citados e, posteriormente, criticados e por vezes esquecidos. (PEIRANO, 2018) Como dito anteriormente, Malinowski criou a observação participante, ao aprender a língua, conviver intensamente com os povos estudados e abordar a totalidade de aspectos da vida social na qual tinha interesse. Ouvindo, vendo e conversando o antropólogo tentou compreender as características explícitas e implícitas

presentes no contexto em foco. Além das longas conversas, podem ser realizadas entrevistas com indivíduos previamente escolhidos, aqueles que são guardiões dos conhecimentos, autoridades em relação a temas pertinentes à situação estudada.

Entre os trobriandeses, Malinowski analisou a complexidade das relações humanas e acabou por se concentrar na significativa importância da economia primitiva. Para isso realizou um estudo detalhado acerca do extraordinário sistema de trocas realizadas naquela ilha. O próprio etnógrafo apontou o que o leitor encontraria ou poderia esperar de um dos volumes da obra *Argonautas do Pacífico Ocidental*:

[...] eu relato apenas uma das facetas da vida selvática, descrevendo certos tipos de relações comerciais que se verificam entre os nativos da Nova Guiné. Este relato foi selecionado de material etnográfico que cobre toda a cultura tribal de um distrito. Sem dúvida, para que um trabalho etnográfico seja válido, é imprescindível que cubra a totalidade de todos os aspectos – social, cultural e psicológico – da comunidade; pois esses aspectos são de tal forma interdependentes que um não pode ser estudado e entendido a não ser levado em consideração todos os demais. (MALINOWSKI, 2018, p. 12)

A partir dessa citação fica evidente que Malinowski escreve usando a linguagem de seu tempo, mas, mesmo assim, o texto é revolucionário. Não há como negar que sua complexa maneira de interagir com os povos estudados transformou a forma de fazer o trabalho de campo. Com ele aprendemos que as categorias nativas são tão importantes quanto as categorias analíticas, criadas pelos campos de conhecimento formais. Nesse sentido, há uma transformação na construção dos conceitos. A partir do trabalho de Malinowski, fica evidente que, primeiro, o pesquisador observa intensamente, participa do cotidiano do grupo escolhido e, só depois, seleciona os conceitos que nortearão o estudo. Nesse sentido, o objetivo principal do trabalho de campo prolongado é captar o ponto de vista do nativo sobre todos os aspectos da vida. Para compreender o ponto de vista nativo é necessário um longo

período de convivência, com o propósito inicial de estabelecer confiança entre as partes envolvidas e, então, participar das diversas atividades do cotidiano.

O trabalho de campo prolongado e a compreensão do ponto de vista dos sujeitos é a grande inovação de Malinowski, assim como a riqueza de dados coletados que produziram análises potentes realizadas pelo próprio pesquisador e utilizadas, posteriormente, por inúmeros outros estudiosos. Por esse e outros aspectos, Mariza Peirano (2018), no prefácio de uma das edições da obra *Argonautas do Pacífico Ocidental*, apresenta que, com certeza, a pesquisa de campo de Malinowski é a mais venerada da história da Antropologia. Na obra citada, é possível observar diversos fundamentos da Antropologia como campo de conhecimento até hoje. De acordo com Peirano (2018, p. 11), a obra apresenta um “ideal (ou utopia) de atingir ‘o ponto de vista nativo’, ali enunciado pela primeira vez, trazia consigo a presunção revolucionária para a época de que sistemas nativos poderiam ser equivalentes aos ocidentais”. No decorrer dos anos, o livro virou leitura indispensável para os antropólogos, mas, progressivamente, começou a influenciar outras ciências humanas, como a Sociologia, a Psicologia e a Geografia.

Malinowski não descreve apenas os processos de trocas entre os ilhéus, ele foi muito além. Conforme James Frazer (1978) indica, Malinowski investigou as razões que fundamentam os sistemas de trocas e os sentimentos que esses sistemas provocam entre os sujeitos que os praticam. Desse modo, e a partir dessa atenção sobre as motivações e os sentimentos, Frazer (1978, p. 6) menciona a articulação de diversos campos do saber presentes na obra *Argonautas*

Parece-me que alguns estudiosos defendem o ponto de vista de que a sociologia deve ater-se à descrição das ações, deixando para a psicologia o problema dos motivos e sentimentos. Sem dúvida, a análise das motivações e reações difere do estudo das ações e pertence, estritamente falando, ao âmbito da psicologia. Na prática, porém, o comportamento social nada significa para o observador, a não ser que ele conheça ou possa inferir pensamentos e emoções

do agente. Assim, a simples descrição de atos, sem qualquer interferência ao estado mental do agente, não vai de encontro aos propósitos da sociologia, cujo objetivo não é apenas registrar – mas, sim, entender o comportamento do ser humano na sociedade. Portanto, a sociologia não pode levar a cabo a sua tarefa sem amparar-se, a cada passo, na psicologia.

Não pretendo aqui apresentar as principais obras de Malinowski. Além do elevado número de páginas e densidade de informações, não recorro a essas análises por elas em si, mas pelo que representam de inovação no campo antropológico e das ciências humanas de maneira geral. Meu objetivo é problematizar o lugar ocupado pelo etnógrafo no campo, principalmente a partir da Antropologia realizada fora do centro do cânone acadêmico, ou seja, aquela produzida fora da Europa e dos Estados Unidos. Recupero essas obras clássicas para problematizar o lugar do pesquisador e do pesquisado; dito de outra forma, do sujeito e do objeto para, depois de delimitá-los, borrar suas fronteiras. Mas borrá-las não significa que elas desaparecem, voltarei a essa questão para, finalmente, discutir meu lugar social.

A publicação de *Argonautas* foi seguida de outra, que ficou menos famosa que a primeira e ainda sem tradução para o português, chamada *Coral Gardens and their magic*. Mesmo não tendo o mesmo nível de importância das outras três monografias de Malinowski, ela me afeta de modo especial, pois a considero como uma espécie de rito de passagem na minha trajetória acadêmica. O livro, em dois volumes, que contabilizam mais de mil páginas, foi a leitura mais densa que fiz para a seleção do doutorado que realizei para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) vinculado ao Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em *Coral Gardens*, o autor realiza um estudo profundo sobre os métodos de cultivo e os ritos agrícolas nas ilhas trobriandesas.

Sobre essas duas obras e a recepção destas por seus pares contemporâneos e do futuro, Mariza Peirano (2018, p. 14) pontua:

Mas a relevância maior desta obra [*Argonautas*], no entanto, deve-se ao fato de ter formulado, com uma espantosa ousadia, e muito à frente de sua época, tendo passado despercebida por muito tempo, que a antropologia se renova em diálogo com as ‘teorias etnográficas’, isto é, as teorias dos nativos. Plenamente desenvolvida em *Argonautas*, e utilizada no livro *Coral Gardens and their Magic*, de 1935, essa formulação hibernou até recentemente entre os antropólogos. ‘Teorias etnográficas’ indicam que, por possuírem consistência conceitual, nativos têm sua própria compreensão das áreas que distinguimos como linguagem, magia, economia [sic]. Uma ‘teoria etnográfica’ é, portanto, a ‘teoria do outro’. Que os antropólogos contemporâneos a Malinowski estivessem mal preparados para aceitar essas teorias fica registrado na utilização indevida de expressões como ‘a teoria da magia de Malinowski’, ou ‘a teoria da linguagem de Malinowski’, quando se trata de teorias *trobriandesas* da magia e da linguagem, que Malinowski captou entre os nativos e nos fez conhecer.

Apreendi com a obra citada a importância das teorias que emergem do trabalho de campo, concepções realizadas pelos sujeitos da pesquisa sobre os diversos aspectos acerca das suas práticas, costumes, modos de fazer, entre outros elementos.

ANTROPOLOGIA À BRASILEIRA: BREVE COMENTÁRIO

Os antropólogos criaram e recriam mitos fundadores para a Antropologia enquanto disciplina acadêmica, eles também fundaram “tradições tribais” para determinados povos. (CORRÊA, 1988) As ilhas da Nova Guiné é um exemplo dos lugares consagrados pelos antropólogos como *locus* privilegiado de observação etnográfica, principalmente após as publicações de Malinowski centradas nessa região. De acordo com Adam Kuper (1978, p. 11), acreditamos, enquanto antropólogos, que a “Antropologia Social nasceu em 1914 nas Ilhas Trobriand”.

Mas e no Brasil? Como se concretizou o projeto da Antropologia enquanto disciplina acadêmica? Mariza Corrêa (1988), em diversos

trabalhos, concentra-se na história da antropologia brasileira e, a partir do exame aprofundado dos seus escritos, é possível demarcar questões essenciais presentes nesse processo. Entre a década de 1930 e 1960, ocorreu no Brasil um processo de profissionalização expressiva dos antropólogos, que se manifestou na sua concentração ao redor de uma identidade profissional compartilhada. Essa identidade, é possível afirmar, foi delimitada através da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Ocorreu também nesse processo de especialização progressiva da disciplina no conjunto das Ciências Sociais, e a especificidade da Antropologia se anunciou pelo destaque dado aos temas dos povos indígenas, tanto nas pesquisas quanto na atenção política envolvendo antropólogos.

No Brasil, assim como em outros países, a particularidade da Antropologia, em comparação com as outras disciplinas das Ciências Sociais, é a pesquisa de campo. Outro aspecto da consolidação da Antropologia no nosso país foi a forte presença, por meio de expedições científicas, de pesquisadores e professores estrangeiros nas universidades e em outras instituições em que os antropólogos estavam atuando. (CORRÊA, 1988)

O agrupamento dos antropólogos pode ser denominado de tribo, conforme ironiza Mariza Corrêa (1988, p. 2) comentando sobre as invenções e reinvenções feitas por essa tribo no Brasil:

As tradições aqui inventadas, se não o foram apenas por estrangeiros, tiveram uma forte participação deles nessa invenção: se olharmos atentamente o mapa etnológico de Curt Nimuendaju, quase poderemos ver as sombras dos pesquisadores que as estudaram projetando-se sobre os contornos das comunidades indígenas por eles estudadas até a década de 40, projeção que nos ajudaria mais, entretanto, a entender a distribuição deles, pesquisadores, num território disciplinar comum, do que a de seus objetos de interesse. Mas isto seria ainda apenas um esboço dos inícios de uma disciplina que se apropria, talvez indevidamente, de uma história que não é exatamente, ou inteiramente, a sua. Ainda que grosseiro, este esboço ou rascunho indicaria que

boa parte do conteúdo que se manteve em vigência no interior do que hoje chamamos de Antropologia, desde este início mítico, o fez de certa forma incorporando as informações aí contidas, como se fosse um precipitado delas. Não é sem interesse lembrar que o outro ramo mítico da disciplina, o dos estudos sobre negros, tem como herói fundador Raimundo Nina Rodrigues: desse cruzamento entre nativos que se interessavam pelo estudo de ‘estrangeiros’ (os ‘colonos negros’ como os chamava o médico maranhense) e estrangeiros que se interessavam pelos nativos, nasceu a tradição antropológica no Brasil.

Nesse sentido, além da forte concentração das temáticas relacionadas aos indígenas, os primeiros trabalhos antropológicos também se concentraram na população negra, sobretudo acerca das suas práticas religiosas. A Antropologia, assim como as demais disciplinas acadêmicas, se desenvolve como tal a partir do intenso e eficaz diálogo com os interlocutores da pesquisa, os contemporâneos, ou seja, aqueles que são o centro das pesquisas que fazemos hoje e dos interlocutores denominados de clássicos. (PEIRANO, 1995)

Refletir sobre a Antropologia criada no nosso país é repensar a própria relação entre centro e periferia na construção de conhecimento. Roberto Cardoso de Oliveira (2000) expõe essa problemática sempre relacional dos lugares nos quais são produzidos conhecimentos antropológicos. Conforme nos alerta o autor, a noção de periferia relacionada com a discussão sobre a produção de conhecimento é um debate crítico, político e importante que tem sido amplamente realizado por diversos pesquisadores.

Periférico, no caso, não se identifica também com a noção política de periferia, enquanto marcadora de um lugar habitualmente ocupado pelo chamado ‘Terceiro Mundo’. Assim sendo, as ‘antropologias periféricas’ podem existir em qualquer dos ‘mundos’, inclusive no mundo europeu, desde que sejam assim chamadas em países que não tenham testemunhado a emergência da disciplina em seu território e, igualmente, não tenham ocupado uma posição

hegemônica no desenvolvimento de novos paradigmas.
(OLIVEIRA, 2000, p. 38)

De acordo com o autor, os centros de onde surgiu a Antropologia não possuem mais o monopólio da disciplina, e, diversas vezes, sugerem um determinado enrijecimento de suas posturas teóricas que só poderá ser superado no contato com as antropologias periféricas.

ETNOGRAFIA PELAS RUAS DA CIDADE DA BAHIA

Em julho de 2012, cheguei sozinha à cidade da Bahia. Tinha realizado contatos prévios por mensagem de texto e *e-mails* com integrantes da instituição onde realizaria parte da pesquisa. Eu estava no primeiro ano do mestrado em História na UERJ, comum projeto centrado no ofício das baianas de acarajé. Minha ideia inicial era analisar as fontes orais e escritas produzidas pelo Instituto do Patrimônio Artístico Nacional (Iphan) no decorrer do processo de patrimonialização desse saber fazer negro feminino. Esses documentos estavam sob a guarda do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP), mais conhecido como Museu do Folclore, localizado no Rio de Janeiro. Nesse momento, eu já era assídua frequentadora da sala audiovisual do acervo do centro, espaço onde pesquisei sobre o tema da minha monografia de conclusão de curso e elaborei o projeto para concorrer ao mestrado. Nos primeiros meses do mestrado, soube que o acervo ficaria inacessível por tempo indeterminado, pois o prédio estava passando por uma reforma que poderia durar mais de um ano. Isso posto, eu tinha duas possibilidades: abandonar o projeto de pesquisa sobre o ofício das baianas de acarajé ou ir para Salvador e produzir minhas próprias fontes. Como não estava disposta a mudar de temática, optei por fazer um trabalho de campo em Salvador. Além de acompanhar todo o processo de produção e comercialização das comidas de tabuleiro, também participei de reuniões da Associação das Baianas de Acarajé, Mingau e Receptivos (Abam), frequentei o Memorial das Baianas, analisei a documentação da Abam, entre outras atividades relacionadas à pesquisa.

Fui rapidamente acolhida pelas baianas de acarajé, que se pareciam com minha mãe e minhas tias. Recebi muitos acarajés e, sempre ao me despedir delas no final do dia, eu recebia conselhos de como me virar sozinha em Salvador. Algumas me chamavam, carinhosamente, de “minha filha” ou se referiam a mim como “a carioca”, mas, quando chegava alguém de fora do circuito das comidas de tabuleiro, elas me apresentavam como “a pesquisadora”. Também escutava muito: “você parece com minha sobrinha” ou “você é a cara de uma vizinha”. Sabia que meu corpo negro era comum para aquelas mulheres, assim como elas também eram para mim. Os traços dos seus rostos, as curvas dos seus corpos e até os tons de suas vozes me deixavam um sentimento de familiaridade.

A rotina era intensa pois eu passava todos os turnos do dia envolvida com as atividades de pesquisa. Vivia o entusiasmo de conhecer as narrativas daquelas mulheres que tiravam o sustento de um saber fazer que combina ancestralidade, poder, criatividade, religiosidade, africanidades e resistência. Por causa do número elevado de tarefas cotidianas demorei para problematizar o lugar social que ocupava no trabalho de campo. A maioria dos sujeitos históricos de quem me aproximei para produzir as fontes eram mulheres pretas, até porque a venda de comida de tabuleiro é realizada, majoritariamente, por essas pessoas.

Certo dia, já voltando para a casa da família que me acolheu em Salvador, comecei a refletir sobre os sujeitos da pesquisa, “os nativos” de Malinowski, exóticos, geograficamente distantes do pesquisador e que em nada se pareciam com os meus sujeitos e as relações estabelecidas no trabalho de campo que eu realizava.

A Antropologia moderna que se estabeleceu no trabalho de campo presume a ideia de um eu e um outro sempre exótico, morador de terras distantes. Esse não é o tipo de Antropologia que eu e muitos outros pesquisadores da minha geração faz. Alguns pressupostos da fundação da Antropologia como campo do saber pareciam muito diferentes do que experimentei no campo; a Antropologia europeia de modo geral “sempre fez do ‘outro’ um ser distante, normalmente transoceânico”.

(OLIVEIRA, 1993, p. 17) As interlocutoras da minha pesquisa em nada se pareciam com esse “outro”. Contudo, não estou dizendo que me tornei nativa, não acredito na possibilidade do pesquisador se tornar parte do grupo que observa, por mais próximo que ele esteja e da confiança mútua presente na relação de campo. Do meu ponto de vista eu sempre vou ocupar o lugar de pesquisadora.

A Antropologia, na sua origem europeia, estruturou-se enquanto um campo de saber a serviço do colonialismo. Por décadas, as expedições imperiais levaram, entre os profissionais do estado, antropólogos para estudar os povos que estavam sendo explorados e submetidos à violência colonial. Cabe a nós, antropólogas latino-americanas como sujeitos epistêmicos, para utilizar a expressão de Roberto Cardoso de Oliveira (1993), lembrarmos desse passado e reafirmar nosso compromisso moral e político em relação aos grupos que pesquisamos. O autor também retoma o debate do lugar do antropólogo e sua pretensa neutralidade:

[...] para o antropólogo que exercita a comparação, não existe um terceiro lugar neutro, de onde ele possa falar. Pois essa afirmação tão trivial está embutida na natureza da disciplina em sua transplantação para a América Latina, onde se submete às determinações de uma nova realidade. Pois a história da antropologia nos conta que desde seus primórdios ela sempre focalizou o homem de outras culturas – e, isto, a partir de sua própria cultura, ou seja, da antropologia enquanto cultura, elas mesmas constituidoras do sujeito cognoscente. (OLIVEIRA, 1993, p. 16)

Osmundo Pinho (2003, p. 81) apresenta uma importante análise sobre as responsabilidades dos antropólogos da geração atual e seus compromissos na produção de conhecimento, considerando complexidades metodológicas e conceituais.

O acesso à consciência da diferença, fraturando o lugar outrora pacificado da prerrogativa enunciativa, significa a complexificação dos espaços e políticas de representação sobre a diferença, que incide diretamente sobre o distan-

ciamento objetivista, pedra angular de um sistema de representações sobre o outro que, ao mesmo tempo em que produz, o silencia. De outro modo, do ponto de vista metodológico, a posição do etnógrafo como uma posição de sujeito, de raça, gênero ou classe implica uma nova transparência para a pesquisa de campo.

O autor também sublinha a necessidade de realizarmos uma etnografia crítica e a urgência de fazermos emergir questões de relevância social e política, entre outras.

O compromisso da etnografia, e de nossa pesquisa também, é, sem dúvida alguma, com a fidelidade aos fatos, com o escrutínio aberto da crítica dos pares, com procedimentos padronizados de coleta de dados, enfim com a adequação metodológica, garantia da produção de dados consistentes. Mas o compromisso da etnografia crítica, de nosso ponto de vista, é um compromisso político com a implosão das hierarquias de poder-saber, um compromisso contra a presunção genérica de uma prerrogativa obscura e insistentemente atribuída ao etnógrafo neutro, que é na verdade uma figura coincidente com a posição de sujeito hegemônica: branca, de classe média, masculina, heterossexual. O compromisso político da etnografia crítica é um compromisso, por fim, com a emancipação e com a ampliação da consciência crítica tanto dos observadores, quanto dos observados, ambos enredados na teia mística das ideologias e subsumidos, no caso brasileiro, sob o peso de nossa modernização seletiva, combinada e desigual. O projeto teórico da antropologia brasileira deveria ser também o projeto de desalienação de antropólogos e ‘nativos’, e de ‘antropólogos-nativos’, engajados em processos sociais co-participantes. A nossa antropologia deveria ser uma aproximação e não um distanciamento. (PINHO, 2003, p. 81-82)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A suposta neutralidade científica e o trabalho etnográfico em que o pesquisador imagina que pode tornar-se nativo pelo grau de intimi-

dade e interação com o grupo pesquisado que ele obteve permearam este capítulo. Enquanto mulher preta analisando práticas, costumes, saberes e crenças de mulheres negras, também me remete a duas autoras: Lélia Gonzalez e Grada Kilomba. Ambas discutem a posição sujeito e objeto de forma emblemática e enfatizam a importância de narrativas negras sobre nós, uma produção científica negra e feminina. No primeiro capítulo do livro *Memórias da plantação*, Kilomba (2019) analisa as máscaras de tortura utilizadas nos escravizados que, em geral, cobriam a boca, mas que podiam cobrir todo o rosto. Essas peças de castigo são formas de impedir que os negros escravizados comessem e falassem, conduzindo-os até ao suicídio. Foi negado aos negros a construção das suas próprias narrativas: se uma sociedade negra a um grupo o direito de falar, ela rejeita a história desse grupo.

Lélia Gonzalez, por sua vez, compreende que a escravização sistematizada dos negros e as consequências dessa exploração fez com que essa população estivesse na lata de lixo da sociedade brasileira. A complexa lógica de dominação colonial atua tanto silenciando os negros e negras quanto infantilizando suas ações. Nessa lógica, os negros não têm fala, são os adultos [os brancos] que falam por eles e para eles. Diante da violência do silenciamento, Gonzalez (1984) enfatiza a importância das pesquisadoras negras assumirem a própria fala por meio da autoria de textos.

Ao partir das indagações de Kilomba e Gonzalez sobre a importância da fala e compreendendo que a escrita é uma forma potente de falar, escrevi este capítulo, que problematizou, principalmente, a relação entre pesquisador e pesquisado na Antropologia. Estive interessada nos pressupostos sobre os sujeitos e assuntos da fala: de quem se fala, quem pode falar, sobre o que pode falar, quem nunca fala, essas foram algumas questões norteadoras. O verbo “falar” assumindo um sentido amplo que significa tanto falar como escrever.

Apresentei aqui a construção da Antropologia como uma área do conhecimento que se alicerça no trabalho etnográfico recuperando as análises dos trabalhos clássicos de Malinowski e suas contribuições

para o fazer etnográfico. Nos últimos anos, a Antropologia vê emergir um conjunto de pesquisadores que antes ocupavam apenas o lugar de pesquisados. Esses outros corpos, que foram historicamente excluídos, questionam antigos paradigmas e constroem novos nesse campo de saber. Pelo que apresentei neste texto, confirmo que o recorte de raça e gênero produzem efeitos no trabalho etnográfico que é, acima de tudo, um ato engajado política e socialmente.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, C. *Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CORRÊA, M. Traficantes do excêntrico: os antropólogos no Brasil dos anos 30 aos anos 60. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Leopoldo, n. 6, p. 79-98, 1988.
- FRAZER, S. J. G. Prefácio. In: MALINOWSKI, B. (org.). *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 5-9.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, p. 223-244, 1984.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódio de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KUPER, A. *Antropólogos e antropologia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- MALINOWSKI, B. (org.). *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia*. São Paulo: Ubu, 2018.
- OLIVEIRA, C. R. O. O Movimento dos conceitos na antropologia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 36, p. 13-31, 1993.
- OLIVEIRA, C. R. O. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- PEIRANO, M. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEIRANO, M. Prefácio. In: MALINOWSKI, B. (org.). *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia*. São Paulo: Ubu, 2018.

PINHO, O. A. Uma experiência de etnografia crítica: raça, gênero. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 71-84, 2003.

A FORMAÇÃO DE SI DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO À LUZ DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO



RITA DE CÁSSIA NASCIMENTO LEITE

INTRODUÇÃO

Nos estudos sobre a relação entre as instituições educativas e o processo desenvolvimental das(os) estudantes, tenho me dedicado a pesquisar, especificamente, a influência da experiência universitária na formação de si de jovens. Considero que existe uma linha tênue entre as mudanças que ocorrem durante a vida acadêmica e as mudanças subjetivas que ela propicia, linha tênue essa que só é possível acessar solicitando aos jovens que passam por essa experiência que reflitam sobre ela, expressando o sentido que lhe atribuem, sentido este que, como indica o interacionismo simbólico, foi construído a partir da interação com os outros membros dessa comunidade, compartilhando com eles significados e pontos de vistas e, assim, personalizando-a, tornando-a pessoal e intransferível.

Parto do princípio de que as instituições de ensino superior, mesmo sem ter o propósito de oferecer uma formação integral, instituem-se como espaço de desenvolvimento que ultrapassa a dimensão técnico-profissional. Na medida em que produzem oportunidades, vivências e experiências acadêmicas, culturais, afetivas, relacionais, sexuais e amorosas para as(os) estudantes, elas participam de sua (trans)formação.

Neste capítulo, apresento o que pensavam as(os) estudantes que participaram de uma pesquisa¹ que realizei sobre a influência da experiência universitária em sua formação pessoal analisada à luz do interacionismo simbólico. Esta investigação articulou os campos da psicologia e da educação, áreas do conhecimento que têm em comum o interesse pela formação dos seres humanos advinda das práticas educativas. Para tanto, faço, inicialmente, uma exposição da vertente teórica adotada e de sua relação com os processos educativos.

O INTERACIONISMO SIMBÓLICO E OS PROCESSOS EDUCATIVOS

O interacionismo simbólico é uma vertente da sociologia estadunidense que se volta para compreender as significações e lógicas que subjazem às ações humanas. Nascida no final dos anos 1930, ela junta a interpretação do pragmatismo social às pesquisas sociológicas desenvolvidas pela Escola de Chicago, o principal centro de produção do interacionismo simbólico, entre 1920 e 1930.

Segundo Kaufmann (2010), a escola interacionista representou um progresso essencial para a Sociologia. Ela demonstrou a capacidade da disciplina de dar uma dimensão teórica a questões da vida de todos os dias, permitiu avançar na compreensão dos mecanismos que ligam o indivíduo ao seu ambiente, ultrapassando, assim, o fosso que separava o sujeito psicológico e as estruturas macrosociais.

Essa corrente teórica, que suporta diferentes estudos empíricos, surgiu numa época em que a sociologia clássica vivia uma crise. Ao de-

1 *A formação de si (Bildung) do estudante universitário* (2016).

fender que os indivíduos são guiados por fatores externos, que fatos sociais lhe são impostos utilizando como método levantamentos estatísticos, desconsiderava os atores, suas singularidades e seus contextos. Essa forma de conduzir a pesquisa sociológica começava a sofrer sérias críticas uma vez que não auxiliava na resolução dos problemas sociais que se acumulavam, no início do século XX, em Chicago e em outros grandes centros industriais, comerciais e financeiros para os quais se dirigiam migrantes rurais do oeste do país e imigrantes estrangeiros – poloneses, italianos, irlandeses, escandinavos, checos, alemães, judeus. O “capitalismo selvagem” iniciava seu desenvolvimento e as cidades passaram a viver tumultos, greves operárias, altos índices de criminalidade e delinquência juvenil. (COULON, 1995)

Do pragmatismo, o interacionismo simbólico herdou a ênfase na indissociabilidade entre pensamento e ação e a articulação entre teoria e mundo real, guardando dele quatro aspectos centrais: o primeiro, a ideia do homem como sujeito ativo, que pode controlar e modificar seu ambiente material e social, sendo assim produto e produtor do mundo em que vive. O segundo aspecto diz respeito à recusa ao biologismo. O homem não é um fato biológico, uma tábula rasa sobre a qual o ambiente atua, mas sim o resultado da interação entre sociedade e natureza. O terceiro aspecto considera que o indivíduo e a sociedade são não somente interdependentes, mas se constituem um pelo outro na relação que estabelecem entre si. Por fim, o quarto aspecto é a ideia da sociedade como grupo cultural. “As trocas, verbais ou não, que transitam continuamente entre um indivíduo e seus ‘outros’, produzem-se, em realidade, na escala do grupo social como um todo”. (QUEIROZ; ZIÓLKOWSKI, 1997, p. 17, tradução nossa)

Inspirados nesses aspectos do pragmatismo, os interacionistas desenvolveram uma sociologia na qual a dimensão psicológica dos atores não foi negligenciada. Os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores da Escola de Chicago, seu principal berço, destacavam a dimensão subjetiva da vida social, enfatizando a importância de compreender os comportamentos humanos nos contextos e situações sociais concretos

onde eles ocorrem. Tem, assim, como pressuposto que toda atividade humana se dá em um determinado tempo e espaço e somente neles pode ser apreendida. Assim, um fenômeno humano particular só pode ser entendido, contextualizado e articulado com os outros fenômenos humanos que com ele se relacionam.

Tomando distância da sociologia clássica que se concentra em noções abstratas, como “sociedade”, “estruturas”, “sistemas sociais”, o interacionismo simbólico estabelece seu foco na concretude das relações sociais. Preocupa-se em identificar os processos da sociedade se fazendo, interessando-se menos pelo instituído que pelo instituinte, pois o mundo social “é constantemente criado e recriado pelas interações através das interpretações mútuas que suscitam um ajustamento dos atores uns em relação aos outros”. (LE BRETON, 2008, p. 6, tradução nossa) A sociedade é, pois, construída através do compartilhamento de significados culturais entre seus membros que são aprendidos ao longo das suas existências. Essa aprendizagem é o que permite ao ser humano se situar diante do mundo, categorizar os objetos em conceitos, concepções compreensíveis para ele e os demais membros de seu mundo relacional, adotar atitudes previstas em determinado contexto social e, principalmente, elaborar um sentido para sua conduta, interpretando o mundo, os outros e a si mesmo.

O interacionismo simbólico não tem propriamente um fundador, existindo desde o seu início como uma diversidade de abordagens e interpretações, mas, ainda que essa abordagem teórica agregue pesquisadores com estilos, objetos e métodos muito diferentes, alguns princípios norteiam suas análises microssociológicas. Um primeiro aspecto é considerar o sujeito como ator: as pessoas são atores que interagem, não sendo sujeitos passivos submetidos às estruturas sociais. (QUEIROZ; ZIÓLKOWSKI, 1997; LE BRETON, 2008) Mesmo que considere que o ator social possa agir ou não conscientemente – a ação pode surgir das circunstâncias, sem que o indivíduo reflita sobre elas –, ele não está cego ao que faz. Existem razões para agir e é isso que essa abordagem leva em consideração, seja

no nível do próprio sujeito, seja no nível das lógicas sociais nas quais ele está imerso.

A dimensão simbólica é outro aspecto importante para essa abordagem teórica; entendendo que um grupo social tem significações mais ou menos partilhadas de um universo de comportamentos conhecidos, ele classifica os objetos em categorias que são compreensíveis e inesgotáveis para aqueles que os conhecem. “Não existe grupo social possível sem a manutenção de uma subjetividade social, isto é, de símbolos comunicados e partilhados”. (QUEIROZ; ZIÓLKOWSKI, 1997, p. 18, tradução nossa) As interações se dão então a partir do compartilhamento de valores e significações comuns, ainda que eles não garantam a ausência de conflito porque as interpretações de uma mesma situação podem divergir de uma pessoa para outra e criar tensões.

Para Mead (1967), a significação traduz a interpretação do indivíduo e envolve seu comportamento. O mundo não é uma realidade em si, ele é produto de permanente atividade de pensamento das pessoas, tornando-se, assim, um universo de sentidos. A linguagem é o principal instrumento por via do qual elas dão significado ao mundo e aos comportamentos. É ela que permite a comunicação, a confrontação de pontos de vista na constituição da realidade e, ao mesmo tempo, autoriza o indivíduo a pensar a si próprio em sua relação com o mundo, a compreender as situações onde está implicado. (LE BRETON, 2008)

Um terceiro aspecto é que o interacionismo simbólico toma as ações recíprocas e não o indivíduo isolado como princípio de análise. É Blumer (1969) quem sinaliza que a interação social é muito importante porque ela é a via através da qual o comportamento humano se constitui não sendo apenas um meio de expressão e liberação. É importante sublinhar que interação é entendida por essa corrente sociológica como “processo autônomo onde se entrelaçam, continuamente, percepções, interpretações, apresentações e adaptações mútuas”. (QUEIROZ; ZIÓLKOWSKI, 1997, p. 59, tradução nossa)

A sociedade é, pois, uma estrutura viva e mutante, tecida no cotidiano da interação entre as pessoas no espaço onde elas realizam trocas simbólicas relacionadas às suas atividades e contexto. Toda instituição é resultado das interações entre seus membros e, portanto, apreender o social passa por considerar a concretude das relações interpessoais. Le Breton (2008) sublinha que a interação engloba tanto os atores em presença como também outros atores ausentes que influenciam a relação da pessoa com o mundo, bem como um fluxo de imaginação, por meio da qual antecipamos o que está por vir ou revivemos algo. Por fim, mas não menos importante, acrescenta que essa interação é verbal e corporal e que, portanto, compreendê-la é também compreender a maneira pela qual o sujeito participa dela com todo seu corpo.

George Herbert Mead é considerado por muitos o principal precursor do interacionismo simbólico, cujas ideias foram sistematizadas por Herbert Blumer e Robert Park, seus discípulos. É Blumer, aliás, quem vai utilizar pela primeira vez, em um artigo publicado em 1937, o termo “interacionismo simbólico”. É de Mead que essa corrente vai herdar a ideia de que só podemos pensar o ser humano a partir da compreensão dele como um ser que se constitui como tal a partir da interação com os outros e que esta última envolve um processo de interpretação na medida em que o indivíduo, constantemente, reflete sobre suas palavras e gestos, bem como sobre os dos outros tencionando sempre compreender o contexto onde se movimenta.

Para ele, a psique humana é produto desse ativo processo de interação social, de modo que os indivíduos percebem o mundo e se situam nele ao se colocarem no papel do outro, processo que, por sua vez, desenvolve a capacidade de conversar consigo próprio, de interpretar suas ações, inclusive, durante o momento em que estão envolvidos numa interação com outros. Tomar a atitude e o papel do outro é o mecanismo principal de socialização e formação de si. (BLUMER, 1969; MARTINS, 2013; MEAD, 1967) Esse se colocar no lugar do outro, ou adotar o ponto de vista do outro, permite dar sentido à realidade e construir a noção de “si mesmo”.

O homem é um organismo dotado de um 'si'. O si é essencialmente reflexivo, capaz de tomar a si próprio por objeto: 'é o que encontramos na palavra 'si' que é reflexiva e indica que pode ser ao mesmo tempo, sujeito e objeto'. (Mead, p.116) Autoconsciente, o sujeito humano se caracteriza então por sua capacidade constante de se perceber, avaliar-se e controlar-se. (QUEIROZ; ZIÓLKOWSKI, 1997, p. 22, tradução nossa)

Esse "si mesmo" é denominado por Mead de *self*, instância psíquica que permite refletir sobre si, olhar-se como objeto. Ele se desenvolve a partir da experiência intersubjetiva na qual a pessoa se coloca no lugar da outra, descentra-se de si mesma, apreendendo assim a realidade social que compartilha.

Compreender a formação do sujeito implica, pois, considerar o processo de entrelaçamento existente entre a exteriorização e a interiorização da realidade objetiva e subjetiva, uma vez que, para Mead, a subjetividade só existe na relação com instituições sociais que oferecem significação sobre os objetos e pessoas, relações que são a própria condição de existência da sociedade e dos indivíduos. (SANT'ANA, 2007)

Por conta do seu próprio processo de formação, o *self* é constituído por duas instâncias, o Mim e o Eu. O Mim diz respeito ao momento da percepção e interpretação das atitudes do outro, é o outro generalizado – as normas, convenções, regras, hábitos, procedimentos sociais – que influencia a conduta do indivíduo e o que, mais significativamente, o vincula, como um membro, aos grupos e à sociedade a que pertence. O Eu é a resposta ativa do sujeito ao outro generalizado, refere-se à instância do *self* que permite a ele se dar conta de si mesmo, a partir da interação com o outro, e que produz a individualidade, aquilo que difere cada um de nós de todos os outros. Podemos dizer, então, que o *self* é constituído por um "eu coletivo" (o Mim) e um "eu individual" (o Eu).

Como Mead entende que o processo de formação dos sujeitos se dá na interação com as instituições sociais, ele considera que a formação da individualidade está fortemente relacionada com os processos de formação que são promovidos pelas instituições educativas. Assim,

como aponta Sant’Ana (2005), o autor entende que a escola proporciona às(aos) estudantes uma série de experiências de socialização ao oferecer, para elas(es), referências importantes para a sua condução na sociedade. Para o autor, é também tarefa das instituições educativas proporcionar o desenvolvimento de competências cognitivas que são necessárias ao pensamento reflexivo. Tanto as ações socializantes quanto as cognitivas da escola são indispensáveis para a formação do *self*, já que ele nasce de experiências que são, ao mesmo tempo, cognitivas e sociais.

Ardoino (1998) entende que uma das finalidades da educação – seja ela escolar, profissional, familiar ou social – pode ser heurística-mente definida como a contribuição de todos os que exercem a função de educador, ou seja, resulta que cada um dos seus parceiros em formação possa, progressivamente, conquistar, adquirir, constituir, desenvolver em si a capacidade de se autorizar, de se fazer, de se tornar seu próprio autor.

Nessa mesma direção, Kaufman e Feldman (2004) fazem uma reflexão sobre o *college*² que podemos ampliar para uma compreensão do que ocorre no ensino superior como um todo. Para os autores, o *college* é uma arena de interação social na qual o indivíduo entra em contato com uma série de atores em uma variedade de cenários, enfatizando que, através dessas interações e outras influências sociais, as identidades dos indivíduos são, em parte, constituídas.

E como ainda refere Sant’Anna (2005), as experiências formadoras, ainda que impliquem a presença real ou virtual do outro, são sempre individuais, o que significa que o modo como cada pessoa vivencia experiências difere, mesmo quando a interação vivida pelos sujeitos é a mesma. Existe uma coloração afetiva e relacional que se distingue conforme o indivíduo. Desse modo, ratificando uma das premissas do interacionismo, a experiência deve ser sempre considerada como dotada de sentido atribuído pelo indivíduo que a vive – o que vai dificultar uma

2 A palavra *College* se refere mais comumente a escolas de nível superior independentes e que se dedicam a estudos de graduação.

análise puramente externa dela como indicam pesquisadores que adotam metodologias quantitativas.

Considerar a centralidade das interações sociais e o sentido construído a partir delas para a compreensão da subjetividade humana implica tomar, como objeto de pesquisa, tanto as experiências que os atores têm no mundo social quanto as concepções que eles fazem delas. Assim, acompanhar as transformações por qual passam os indivíduos em face dos acontecimentos que os afetam, tendo acesso a elas a partir da definição da situação vista pelo próprio sujeito, interessa aos pesquisadores que adotam a perspectiva do interacionismo simbólico.

Desse modo, partilho a postura que Kaufman e Feldman (2004) assumiram ao realizar sua pesquisa sobre a formação de identidades no *college*. Os autores, ao usarem a abordagem do interacionismo simbólico, focaram não apenas na interação “real”, observável. Ao invés disso, eles estudaram a interação direta e indireta das(os) estudantes que participaram da pesquisa, bem como o contexto social dessas interações a partir do que eles contaram sobre as interações e cenários em que elas ocorreram. O interacionismo simbólico conduz a considerar não somente a interação face a face entre estudantes e professores, estudantes e estudantes e outros encontros possíveis, mas também seus sentimentos, pensamentos e interpretações sobre o ensino pós-secundário. Os pesquisadores chamam a atenção para detalhes do tipo: “como eles se posicionam nas aulas, como se comparam aos seus colegas, como estudam sozinhos em seus quartos, como refletem sobre o que significa ser um/a estudante de *college* [de universidade] etc.”. (KAUFMAN; FELDMAN, 2004, p. 466, tradução nossa)

Como os autores citados, na minha pesquisa, eu também não estava interessada em determinar, de forma objetiva, as mudanças que a universidade provoca na formação de si das(os) estudantes, mas como a experiência universitária influencia sua identificação e compreensão das mudanças pela qual passam. Meu foco não foi se elas(es) objetivamente mudaram por causa da experiência universitária, mas

em que medida viam tal experiência como responsável por mudanças em si mesmas(os).

O QUE DISSERAM AS(OS) ESTUDANTES SOBRE SUA FORMAÇÃO DE SI À LUZ DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO

Esta pesquisa, que aconteceu no período de 2012 a 2015, teve como participantes estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) do penúltimo e último ano dos cursos de Psicologia, Nutrição, Enfermagem e Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS). Foram entrevistadas(os) oito estudantes que tinham entre 23 e 28 anos, seis mulheres; quatro autodeclaradas(os) pretas(os), três pardas(os) e uma branca; quatro eram cotistas; quatro moradoras(es) da residência universitária; três recebiam auxílio financeiro da universidade; todas(os) oriundas(os) do interior do estado da Bahia e de segmentos populares.

Os dados foram produzidos utilizando a entrevista compreensiva (KAUFFMAN, 1996), a descrição etnográfica e notas de campo. A sua análise foi também apoiada nos pressupostos do interacionismo simbólico.

As(os) entrevistadas(os) avaliaram a sua experiência universitária de forma positiva. Palavras como “marcante”, “importante”, “positiva”, “válida”, “única” foram utilizadas para qualificar o que vivenciaram. Elas(es) também reconheceram mudanças em si mesmas(os) durante esse período. Falaram de “transformações”, “crescimento”, “desenvolvimento pessoal”, “aprendizado”, “maturidade”. Além disso, identificaram mudanças em sua visão sobre o mundo e sobre o ser humano, na aquisição de novas responsabilidades e habilidades na relação com pessoas – amigos e familiares, parceiros amorosos, público por elas(es) assistido – e em suas características pessoais.

Elas(es) melhoraram sua autoimagem, tornaram-se mais assertivas(os), mais autoconfiantes, mais seguras(os), maduras(os) e autônomas(os), consolidaram sua identidade, passaram a aceitar-se mais,

aprenderam a lidar melhor com suas emoções e decisões, tornaram-se mais pacientes, menos ansiosas(os) e impulsivas(os). Também aprenderam a respeitar e a conviver com as pessoas em suas diferenças, desenvolveram liderança, empatia e uma visão mais crítica e humanizada, senso de compromisso político-social, noção de pertencimento histórico-geográfico, afetando-se mais com as desigualdades e os problemas sociais que delas decorrem. Destacaram que, ao longo da formação, quebraram preconceitos relativos a gênero, cotas universitárias, homoafetividade, opção religiosa, o lugar social de pessoas em sofrimento psíquico, crianças com necessidades especiais e idosos, e aprenderam a lidar de maneira diferente com situações de sua vida pessoal, como adoecimento e morte de familiares.

Ao ingressarem na universidade, as(os) estudantes se expuseram a pessoas e grupos diferentes que os afetando, mais ou menos intensamente, influenciaram o seu processo formativo. Falaram de mudanças de si que, direta ou indiretamente, implicaram outras pessoas e suas relações com elas. Essas mudanças, explicitamente, referiam-se à interação com o outro: lidar, ter empatia e conviver com o outro; repercussões de suas ações sobre o outro e do outro sobre si.

Para Neila,³ 25 anos, estudante de Psicologia, as práticas previstas no curso a mobilizaram, provocando deslocamentos, exigindo que se colocasse no lugar do outro e propôs que olhasse as situações a partir de outro ângulo. A estudante considerou que esse é um grande ganho que as atividades práticas lhe proporcionaram. Débora, 27 anos, estudante de Psicologia, também destacou que os estágios lhe permitiram “sentir na pele” o que outras pessoas vivenciavam.

Neila ainda acrescentou que o desenvolvimento pessoal que obteve, ao longo desse percurso, provocou o desenvolvimento de outras pessoas, como numa reação em cadeia, ainda que demonstrasse algum pudor ao fazer essa avaliação. “Eu posso, nas minhas relações, com alguns pensamentos, alguns posicionamentos, eu posso tá influenciando,

3 Os nomes dos estudantes foram trocados por nomes fictícios com vistas a proteger as suas identidades.

de alguma maneira, ou contribuindo com o desenvolvimento de outras ideias, não vou dizer o desenvolvimento de outras pessoas, mas o desenvolvimento de algumas ideias [por parte delas]”⁴

Para Débora, moradora da residência universitária, habitar com outras pessoas foi uma experiência importante porque dividir o espaço com um outro, “não é qualquer outro, é com alguém desconhecido”, é realmente um aprendizado que não teria sido possível no âmbito familiar, pois nele era “filhinha de meu pai e da minha mãe”. Sublinhou que também aprendeu a pensar nas necessidades do outro, pois, quando alguém na residência tinha um problema, quando alguém estava doente, por exemplo, todo mundo se mobilizava. A sua experiência na residência lhe ensinou a ser mais solidária e disponível para o outro.

As(os) entrevistadas(os) também discorreram sobre as mudanças de si quando trataram da coletividade, destacando a consciência da desigualdade social e a noção de pertencimento. Débora sentiu que ela se tornou, aos olhos de alguns amigos, uma pessoa “chata e insuportável”, pois, depois da universidade, não conseguia mais deixar de se incomodar com situações de desigualdade, mesmo estando numa situação de lazer, como o carnaval.

Já Cléo, 23 anos, estudante do BIS, acrescentou que a experiência universitária lhe preparou para vivenciar exigências, deu-lhe mais coragem, além de sensibilizá-la para a realidade do Recôncavo Baiano, pois lhe deu senso de pertencimento territorial: “[...] Eu vivia no interior, mas eu tinha a mente de capital, de tá sempre lá, de não viver aqui... então eu mudei minha visão com relação a isso, eu me vejo aqui, já me encontrei”. Luiz, 26 anos, estudante de Enfermagem, quis, ao final do curso, voltar para sua cidade para trabalhar, por cerca de quatro anos, pois ele compreendeu que a população do seu município contribuiu para sua formação através do pagamento de impostos. Essa seria sua forma de retribuir o que recebeu dela.

As(os) jovens participantes da pesquisa trouxeram ainda a interação com o outro quando falaram de aspectos mais relacionados

4 As falas dos participantes da pesquisa foram, literalmente, transcritas, sem edições.

a si mesmas(os), como, por exemplo, identidade, assertividade, autoimagem e autonomia. Neila e Luiz acharam que se tornaram pessoas menos impulsivas. Este último contou que antes não se impedia de dizer o que queria para alguém. Depois da universidade, conseguia pensar, formular a sua resposta, analisar as consequências dela e, só então, expressá-la.

Distanciar-se da família por causa dos estudos foi um aspecto destacado por Sandra, 23 anos, estudante de Enfermagem, que também provocou mudanças em si mesma, considerando que a vida acadêmica já exige transformações, mas o fato de se afastar da família as acentua. Se não tivesse saído de casa, não teria mudado na intensidade que avaliou ter mudado; fez muita diferença não ter a proteção e os cuidados parentais. Assim, a universidade lhe proporcionou tornar-se adulta na medida em que estudar na UFRB implicou sair da cidade onde morava com a família para estudar. Maria, 28 anos, estudante de Nutrição, também expressou, como Sandra, que se separar dos pais tornou-a mais madura porque aprendeu muito ao sair de casa, ao ter que “se virar” sozinha.

As(os) estudantes deixaram muito evidente que o outro implicado nas suas mudanças e aquisições pessoais foi a(o) colega, as(os) amigas(os) que fizeram na universidade e que foram apoios decisivos em situações pessoais difíceis, como morte ou adoecimento de parentes próximos, ou quando, eventualmente, a possibilidade de desistir do curso foi contemplada. Além dos iguais, o(a) professor(a) – com quem dialogaram dentro e fora da sala de aula, diálogo esse que lhes ajudou a mudar e ampliar sua visão de mundo; o profissional do campo de práticas/estágio, que, com sua experiência, ensinou-lhes como se realiza o atendimento público de saúde e as dificuldades daí advindas ou que ainda lhes ensinaram a atuar com profissionais de outras áreas. Também os pais e parentes que os acolheram e os incentivaram a se engajarem nas atividades propostas pela universidade e que, eventualmente, significava superar seus preconceitos pessoais e que ainda lhes deram um lugar de autoridade para opinar sobre questões familiares,

de saúde ou interferir na educação dos irmãos ou primos mais novos e, por fim, a própria instituição com suas normas, currículos, políticas, decisões, enfim, todos aqueles com os quais interagiram durante seu processo formativo.

A experiência universitária desses jovens esteve, continuamente, vinculada à relação com os outros, tanto com aqueles com quem tinham um vínculo afetivo, seus outros significantes, quanto com aqueles com quem precisaram conviver tanto voluntaria quanto involuntariamente. Relações que, construídas pelas(os) estudantes no seu agir com o outro, na direção do outro ou tendo o outro como mediador ou interlocutor, promoveram mudanças que passaram a identificar em si mesmas(os). Ações que se deram também no trânsito entre o mundo universitário e os outros mundos dos quais participavam. Para alguns, foi nesse vai e vem entre os mundos a que pertencem onde se deram as mudanças identificadas em si mesmas(os).

Cléo e Edgar, 23 anos, estudante do BIS, atribuíram, exclusivamente, essas mudanças ao que vivenciaram na vida acadêmica. Edgar afirmou que, se não estivesse na universidade, não seria quem era até aquele momento da pesquisa. Já Neila avaliou que tais mudanças eram resultado da formação universitária com o que viveu na vida fora da academia: casamento e perda do pai, eventos que antecederam e sucederam à entrada na universidade, respectivamente, e que aconteceram em um intervalo de tempo relativamente próximo. Para Luiz, essas mudanças eram um somatório do que ele já era antes de entrar na universidade e o que vivenciou nela. Débora considerou que é uma junção da experiência universitária e da fase de desenvolvimento em que se encontrava na época da entrevista – transição entre a juventude e a vida adulta. Sandra e Maria atribuíram suas transformações à experiência universitária somada ao afastamento da proteção dos pais que moravam em outros municípios. Para Maria, elas foram também fruto da vida e do amadurecimento que a própria idade traz.

Para as(os) entrevistadas(os), de um modo geral, as mudanças propiciadas pela experiência universitária também possibilitaram um

novo olhar sobre os outros mundos de que faziam parte e, consequentemente, uma transformação na relação com eles. Nesse sentido, é possível afirmar que o ambiente acadêmico foi um espaço onde se deu o desenvolvimento, mas, principalmente, um espaço promotor dele. Vivências se tornaram experiências à medida que as(os) discentes deram sentido para a primeira que resultou em (trans)formação de si para além do âmbito técnico-profissional como as(os) próprias(os) entrevistadas(os) perceberam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interacionismo simbólico, como uma teoria subjetivista, toma o ponto de vista do ator e sua definição da situação como elemento fundamental de compreensão do ser humano como ser social. Segundo Queiroz e Ziólkowski (1997, p. 47-48, tradução nossa), a preocupação dessa perspectiva é

Seguir a transformação progressiva das atitudes das pessoas (no sentido de Thomas: ‘as características subjetivas dos indivíduos do grupo social considerado’) face aos acontecimentos que as afetam e acessar assim uma experiência social ‘vista do interior’ ‘na definição da situação’ pelo próprio ator.

Por ser uma perspectiva que tem como foco a compreensão da dimensão social da vida humana, o interacionismo simbólico dialoga com o entendimento de desenvolvimento humano que adotei na pesquisa que o toma como dependente de um ambiente social e das interações que resultam dessa inserção. “As relações indivíduo-cultura ... [são] constituintes do sujeito e estabelecidas em práticas culturais concretizadas e atualizadas nas interações e atividades diversas em contextos históricos e sociais específicos”. (CARVALHO-BARRETO; SOARES; BARBATO, 2014, p. 1007)

É Blumer (1969) quem afirma que, para Mead, a vida em grupo é condição essencial para a emergência da consciência, da mente, do mundo de objetos, do ser humano como um organismo que possui *selves*

e comportamento na forma de atos construídos. A experiência subjetiva resulta assim da interação constante com outros e consigo próprio.

A interação é, pois, o espaço que possibilita o *self* e a sociedade. É por meio da interação e da simbolização que ambos são produzidos. Nesse sentido, o processo de comunicação, e em particular a linguagem, a socialização e a educação são os meios através dos quais a experiência do(s) grupo(s) é disponibilizada para o mundo de significados e de valores subjetivos de seus membros. (LAL, 1995; PEREZ; TIELBE; GIRALDO, 2008)

Como enfatiza Lal (1995), a comunicação é central para a vida em grupo porque possibilita compreensões partilhadas de existir entre seus membros, bem como a sua transmissão intergeracional que, por sua vez, torna possível a ação coletiva. Dessa forma, podemos dizer que processos de socialização e de educação presentes em cada cultura humana, que têm como principal ferramenta a linguagem, vão direcionar o desenvolvimento humano necessário para que o indivíduo que dela participa se torne um membro.

Em síntese, falar de subjetividade e experiência subjetiva no interacionismo simbólico é falar de um processo de construção de si que se dá na interação com outro e consigo mesmo. É através dela que o sujeito atribui sentidos para sua experiência. “No espaço de interação se constroem significados próprios que permitem que seus membros façam leituras da realidade que outros membros do grupo podem reconhecer como significantes” (PEREZ; TIELBE; GIRALDO, 2008, p. 432), produzindo assim versões da realidade.

A pesquisa que realizei permitiu constatar que o processo formativo é, em muitos aspectos, um processo interativo. As(os) estudantes entrevistadas(os) caminharam na direção de um entendimento de que a formação de si se dá na relação, direta ou indireta, com o outro. Como refere Laterrasse (2002, p. 41), o sujeito é um ser ativo “cuja relação com o outro é obrigatória porque ele não pode se construir – mesmo biologicamente – se ele não passa pelo outro”.

Desse modo, podemos compreender que um curso universitário e as marcas que ele deixa em cada estudante são muito maiores e mais profundos do que aquilo que aparece nos currículos, nos programas e ementas das disciplinas. A trajetória estudantil na universidade não se faz só a partir deles, mas se faz também nas vivências e interações que a(o) jovem estabelece no contexto universitário e fora dele, ao movimentar-se num emaranhado de interações. Como diz Paivandi (2012, p. 69, tradução nossa), “o estudante é construído através de um percurso e está ligado ao mundo através de suas relações, suas representações, sua história pessoal e familiar. Ele representa uma cultura, um meio, um tipo de família, tendo uma posição nesse mundo, projetos e expectativas”. Assim, ao chegar à universidade, traz consigo uma “bagagem”, um “currículo” que colocará em diálogo com aquilo que institucionalmente lhe é proposto, construindo, assim, sua formação acadêmica e pessoal.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Paulo: UFSCar, 1998. p. 224-241.
- BLUMER, H. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora, 1969.
- BLUMER, H. Social psychology. In: SCHMIDT, E. P. (ed.). *Man and society: a substantive introduction to the social science*. New York: Prentice-Hall, 1937. p. 144-198.
- CARVALHO-BARRETO, A.; SOARES, P. G.; BARBATO, S. B. Considerações sobre o fomento de pesquisa em psicologia do desenvolvimento humano no Brasil: história e desafios. *Psicologia Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 1002-1013, 2014.
- COULON, A. *A escola de Chicago*. Campinas: Papirus, 1995.

- KAUFMAN, P.; FELDMAN, K. A. Forming identities in college: a sociological approach. *Research in higher education*, New York, v. 45, n. 5, p. 463-496, 2004.
- KAUFMANN, J.-C. *Corps de femmes, regards d'hommes: sociologie des seins nus sur la plage*. Paris: Nathan Université, 2010.
- KAUFMANN, J.-C. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan Université, 1996.
- LAL, B. B. Symbolic interaction theories. *American behavioral scientist*, Thousand Oaks, v. 38, n. 3, p. 421-441, 1995.
- LATERASSE, C. *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris: L'Harmattan, 2002.
- LE BRETON, D. *L'interactionnisme symbolique*. 2. ed. Paris: PUF, 2008.
- MARTINS, C. B. C. O departamento de sociologia de Chicago (1920-1930) na constituição do interacionismo simbólico. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 28, n. 2, p. 217-239, 2013.
- MEAD, G. H. *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós, 1967.
- PAIVANDI, S. A relation à l'apprendre à l'université. L'enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région pariense. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, Frankfurt am Main, n. 2, p. 63-75, 2012.
- PEREZ, E. R.; TIELBE, E. L.; GIRALDO, A. L. Convivencia familiar: uma lectura aproximativa desde elementos de la psicología social. *Diversitas: perspectivas em psicología social*, Bogotá, v. 4, n. 2, p. 427-441, 2008.
- QUEIROZ, J.-M.; ZIÓLKOWSKI, M. *L'interactionnisme symbolique*. Paris: Presses Universitaires de Rennes, 1997.
- SANT'ANA, R. B. A dimensão social na formação do sujeito na psicologia. *Memoradum*, Belo Horizonte, n. 12, p. 125-142, 2007.
- SANT'ANA, R. B. Psicologia social: as contribuições de G.H.Mead. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 17-28, 2005.

UMA LEITURA INTERACIONISTA DA ÉTICA FEMINISTA NEGRA NA PESQUISA DECOLONIAL¹



VITAILMA CONCEIÇÃO SANTOS
GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS

INTRODUÇÃO

Este capítulo é parte de uma dissertação de mestrado² cujo objetivo foi buscar identificar significados entre estudantes de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) acerca dos aportes de Virgínia Bicudo no campo das relações raciais. Tencionamos explicitar o processo de construção de uma pesquisa pautada segundo a ética da epistemologia feminista negra, termo cunhado por Patricia Hill Collins que designa o conjunto das produções intelectuais de mulheres negras

-
- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.
 - 2 Dissertação intitulada *Virgínia Bicudo e o curso de Psicologia da UFBA: significações de uma intelectual negra em uma formação "sem cor"* (SANTOS, 2021), defendida no Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) da UFBA.

comprometidas com a crítica aos discursos dominantes branco-masculino-norte centrados. Através de uma discussão amparada no interacionismo simbólico, defendemos a pertinência da pesquisa utilizando a ética feminista negra, que parte da experiência em direção à transformação da realidade.

Na pesquisa regida pela ética feminista negra, cada encontro da pesquisadora com o campo empreende uma transformação de si, que pode resultar em contribuição epistêmica. A ética na pesquisa envolve essa negociação simbólica, e a nossa compreensão é de que a epistemologia feminista negra, de Patricia Hill Collins (2020), é uma ética ancorada na experiência dos atores, presente em vários textos de autoras negras,³ conforme Collins (2016) afirma. Dessa maneira, queremos propor a possibilidade de construir uma pesquisa decolonial a partir do referencial feminista negro.

Dando notícias de um percurso implicado em situar a pesquisa de maneira epistêmica, tanto política quanto metodologicamente, procuramos contribuir para os estudos decoloniais e suas interlocuções com os movimentos sociais. Compreendemos que toda comunicação é como um depor sobre si e, nessa disposição, a produção acadêmica, baseada na reflexividade subalterna, apresenta um ganho secundário aos objetos trabalhados na investigação. O movimento de estabelecer a reflexividade⁴ sobre si, como primeira etapa da ida ao campo, é um pilar do que preconiza a ética feminista negra – uma práxis validada a partir da própria experiência e que somente a partir daí é que se pode construir uma epistemologia. (COLLINS, 2020)

3 Devido à natureza da discussão, situada entre os estudos decoloniais e de gênero, será dada preferência, nesta exposição, aos artigos e pronomes femininos.

4 A “reflexividade”, termo bastante utilizado nas produções que versam sobre a decolonialidade, é utilizada neste campo como sinônimo de reflexão (SILVA; FERREIRA; FERREIRA, 2017) ou como práxis de construção da realidade. (JOHNSON, 2017) Em muitos textos, o sentido da utilização da reflexividade não está explicitado, por isso é necessário situar a leitura sobre a proposta da etnometodologia, que é como compreendemos a reflexividade.

LINGUAGEM E PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Ressaltando os símbolos e os processos de comunicação, os interacionistas conferem um lugar especial à linguagem. (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016) A linguagem é meio fundamental através do qual as pessoas compartilham significados e constroem realidades, afinal, é através dela que reafirmamos, por exemplo, posições de poder. Segundo Karinne de Jesus, Leandro da Silva e Rubens do Nascimento (2020), o ingresso de estudantes de camadas sociais populares no ensino superior público, através das ações afirmativas, proporciona, no campo universitário, uma polifonia que permite utilizar a linguagem para construir resistência, reinvenção e a adoção de novas perspectiva de análise.

Os significados são atribuídos através de processos sociais de interpretação, comunicação e interação. (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016) Isso acontece porque somos seres que não reagem simplesmente a informações e estímulos externos, ou que percebem as coisas em “seu estado bruto”. Nós transformamos e interpretamos a realidade através da simbolização, atribuindo sentido aos estímulos do ambiente. (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016) Assim, uma sensação é, então, uma produção a partir de informações que são organizadas através da percepção. (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016) Depois da apreensão das sensações, temos o processo de conceituação, que se dá quando agrupamos as sensações em categorias ou unidades, baseados em suas similaridades, uma perspectiva econômica que nos ajuda a lidar de maneira mais simples com os estímulos captados por nossos sentidos.

A linguagem, através da produção de sentidos, tem um papel importante para constituir o lugar transacional dos atores em relação aos outros e ao ambiente. (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016) Segundo Anselm Strauss (1959, 1999), a linguagem tem essa ascendência porque o nome precede a atitude. A linguagem é mediadora do processo reflexivo que permite ao sujeito agir. Assim, a produção simbólica, que consiste na atividade humana de compreender o mundo, dentro de uma comunidade de linguagem e das variadas culturas existentes, requer essa mesma atitude reflexiva sobre si mesma que aqui

defendemos ser necessária para o início da pesquisa baseada na ética feminista negra.

Ao contrário de um conhecimento desincorporado e sem localização geopolítica, o projeto decolonial assume a necessidade de uma carapaça, armadura que incorpora o corpo-geopolítico da produção do conhecimento. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 6) Essa construção corpo-geopolítica passa, assim como aconteceu com as autoras do feminismo negro americano, pela produção de uma teoria social crítica, seja das intelectuais negras que tiveram uma produção vultosa no passado e em algum momento desaparecem, seja daquelas que, na contemporaneidade, prosseguem com o resgate do legado dessas precursoras.

Segundo a compreensão de Sandstrom, Martin e Fine (2016), as palavras são compostas por nomes e categorias, esse conjunto compõe a língua (idioma) que deve ter um ordenamento gramatical e sintático, independente de que povo estejamos falando. A linguagem seria, então, o sistema de símbolos que engloba todos esses registros, inclusive os “inomináveis”, que estão na categoria das palavras, mas não são nomes e nem categorias. É nesse ponto que estariam situados as fantasias, fantasmas, enigmas e o imaginário. É também neste ponto que o registro da colonialidade irá sustentar um aparato linguístico acerca de temas como raça, gênero, classe, nacionalidade, entre outros.

Assim, devido ao fato da descolonização não ter ocorrido de maneira completa, limitando-se à independência jurídico-política das outrora colônias europeias (SILVA, 2020), a pregnância da colonialidade na produção destes significados nos remete ao caráter permanente dos efeitos do processo colonial. A hierarquia racial imposta pelos brancos à população subalternizada é um sintoma desses restos coloniais. É o cenário que Nádia da Silva (2020, p. 1) chama de “independência sem descolonização, no qual há mais repetições no que se refere ao período colonial do que rupturas”.⁵

5 Aqui há a utilização da palavra “descolonização”, que se refere às lutas dos subalternos para a independência e ao movimento de ascensão dos Estados-Nação após o período de administração colonial. (SANTOS, 2018; MALDONADO-TORRES, 2020)

Os conceitos de raça e racismo são estruturantes para as hierarquias de poder do sistema-mundo, de maneira que “a articulação da hierarquia racial com a hierarquia epistemológica é fundamental para entendermos a colonialidade de saber/poder”. (SILVA, 2020, p. 2) A decolonialidade, então, vai se situar no campo como um devir da superação da colonialidade, através do enfrentamento epistemológico. (SILVA, 2020) E, para esse enfrentamento, a epistemologia decolonial pretende narrar as histórias a partir das fronteiras do mundo “moderno”. Fronteiras que revelam histórias esquecidas e que trazem, para o primeiro plano, uma nova dimensão epistemológica – uma epistemologia da e a partir da margem do sistema mundial colonial moderno. (SILVA, 2020, p. 2)

A ordem social proporcionada pela colonialidade é cristalizada em repetições diárias de violências. Embora o interacionismo simbólico veja a ordem social como contingente, a ordem social colonial subsiste através dos enlaces simbólicos, utilizando a compreensão de Madel Luz (1993, p. 6): “o que se chama de ordem social nada mais é que o efeito cristalizado, e ainda assim provisoriamente, das interações sociais, com seus diversos códigos de significados”. Conforme Collins (2016), as experiências vividas por indivíduos podem ser tomadas como critérios de significação. E é nesta perspectiva que podemos situar o legado de Virgínia, reconhecendo que seus estudos sobre atitudes raciais e seu trabalho na clínica representavam, sobretudo, uma busca por identificação e proteção do sofrimento causado pelo racismo. (BICUDO, 1945, 2010)

[...] são os atores, em situação interativa, que criam as normas e os valores e suas hierarquias; no fundo, são as ações do outro – ou dos outros – que determinam a ordem social, naquele momento, ou naquele contexto institucional (ou

A decolonialidade, por sua vez, refere-se ao movimento permanente de contraposição à colonialidade, que engloba a resistência de populações subalternizadas e a produção acadêmica que versa sobre os efeitos do colonialismo presentes na contemporaneidade. (BERNARDINO COSTA, MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2020) A palavra “descolonização” pode ser usada como sinônimo de decolonização ou decolonialidade; nesse caso, concebendo o processo de luta pela independência como um projeto inacabado, segundo Maldonado-Torres (2020).

grupal). O próprio sujeito – ator, individual ou grupal – não redefine as normas e regras de uma situação, a ‘ordem social’ naquele momento, a não ser como ‘divergente’. (LUZ, 1993, p. 9-10)

Numa sociedade onde a maioria dos signos acerca de mulheres negras estão ligados a estereótipos e à violência produzida durante o período colonial, inclusive a violência da ignorância⁶, as escritas de mulheres negras nos auxiliam a legar, para a sociedade, um ambiente simbólico que ajuda a construir um novo lugar. Um lugar que não é endereçado apenas à divergência ou estranheza (COLLINS, 2016), mas também um lugar de pertencimento (CARNEIRO, 2005), de erguer a voz (HOOKS, 2019), de criar um rosto para si (SOUZA, 1983), que não é um rosto (voz, lugar...) dado pelo outro e tomado como verdade.

UMA LEITURA INTERACIONISTA SOBRE A EPISTEMOLOGIA FEMINISTA NEGRA

Além da complexidade que oferece aos achados da pesquisa no campo das ciências sociais, a produção da subalterna propõe também uma reflexividade que aponta para a história das epistemologias, não apenas naquilo que se apresenta pelo excesso, como as concepções hegemônicas de ciência, sujeito e objeto, mas também pelo que se apresenta pela falta. É nesta perspectiva que se enunciam os critérios de significação propostos por Collins. Baseados na experiência e se dirigindo a uma crítica corporificada, os critérios de significação propostos por Collins podem possibilitar, inclusive, a reconstrução de espaços de vida, através do retorno à comunidade dessa reflexividade cientificamente validada.

Segundo Maxime Baca Zinn (2012), a epistemologia feminista negra, organizada por Collins, ajudou na incorporação de mulheres não-brancas no campo. A chegada dessas autoras no campo da produção

6 Segundo Mbembe (2014), a violência da ignorância se refere a uma ignorância profunda acerca do mundo do outro. Durante o período colonial, citando Alexis de Tocqueville na *Carta sobre a Argélia* (1837), os franceses ignoravam completamente os modos de vida, de organização militar e de reconhecimento da humanidade dos cipaios.

de conhecimento requisita a incorporação de fatores por vezes negligenciados. Utilizando uma analogia na qual Alexandro de Jesus (2019) chama de “conversão do oculto”, esse é um movimento de incorporação do saber que ultrapassa, através da inscrição, aquilo que é rastro-escritura, para uma enunciação em forma de traço escrito, ou seja, aquilo que é sentido no corpo, pela experiência. O que é traduzido pela autora com o auxílio de um método vai passar a compor um *corpus* de conhecimento produzido pela subalterna.

A produção de teoria baseada na epistemologia feminista negra leva em conta que a experiência das autoras é sempre relacional. É nesse sentido que o interacionismo simbólico acolhe esta produção de significados, pois a interação simbólica “se refere ao caráter peculiar e distinto da interação tal qual esta ocorre entre seres humanos”. (BLUMER, 2017, p. 15) A peculiaridade consiste no fato de que seres humanos interpretam ou definem as ações recíprocas do outro relacional. O agir em direção ao outro é, então, baseado no sentido que as pessoas atribuem a essas ações, por isso que a interação humana é mediada pelos símbolos. (BLUMER, 2017)

Para uma pesquisa atenta à ética do cuidado, conforme Collins (2020) preconiza, é necessário reconhecer dois aspectos sobre a trajetória de mulheres negras: o primeiro é que podemos utilizar essas trajetórias como um ponto de fuga para observar os processos coloniais, porque compartilham histórias de invisibilidade, apagamento e violências ligadas à raça e também ao gênero; e o segundo aspecto é o de que há significados compartilhados pelos grupos, pertencentes a uma sociedade moderna/colonial, que fundamentam essas opressões baseando-se na diferença radical imposta pelo corpo.

A perspectiva do interacionismo simbólico se baseia em três premissas fundamentais: a primeira é a de que os seres humanos estabelecem suas ações a partir dos significados das coisas que os cercam, que esses significados são construídos na interação social e que são interpretados, por cada indivíduo, de maneira singular, a partir do encontro com esses objetos. (BLUMER, 1986) Os significados atribuídos na interação

social não são apenas um dado, mas enlaces para a construção da realidade. (BLUMER, 1986) O interacionismo simbólico, então, observa o significado como um produto social proveniente das interações sociais. Dessa maneira, as pessoas vão se mover em relação aos significados atribuídos, a partir das suas próprias autorreferências acerca daquele símbolo.

Segundo Blumer (1984), na primeira acepção trazida pelas Ciências Sociais acerca do significado está a coisa em si. Por exemplo, uma mulher negra detém o signo de uma mulher negra, uma explicação intrínseca – ter a pele escura; o significado diz respeito a uma interpretação, um enlace entre o mundo psíquico do indivíduo e o significado da coisa em si. Nesse sentido, o que significaria, por exemplo, ter a pele escura e se identificar como sendo uma mulher trans? O significado da coisa em si com o qual nos deparamos diria que se trata de uma mulher trans negra, já o significado do mundo psíquico que pode ser atribuído a essa mulher atrela tanto o reconhecimento desse significado inicial (da coisa em si) quanto a estereótipos, estigmas e significados atribuídos pela estrutura da ordem social. De acordo com essa visão, sensações, sentimentos, ideias, memórias, motivos e atitudes dão uma nova leitura aos significados. (BLUMER, 1986)

A interpretação, conseqüentemente, não deve ser considerada como mera aplicação automática de significados estabelecidos, mas como um processo formativo em que os significados são utilizados e revistos como instrumentos para a orientação e formação de acção. É necessário ver que os significados desempenham o seu papel na acção através de um processo de autointeracção.

Blumer (1986) afirma que, na produção de significados, há sempre um processo interpretativo em curso e não apenas a apreensão de uma realidade completamente externa ao sujeito, objetiva, fechada em si mesma. Esse processo interpretativo também é característico da pesquisa decolonial, que tem como um de seus principais objetos a reflexão sobre um dos principais objetos consiste numa reflexão sobre a porosidade entre os achados de pesquisa e as experiências dos atores. A pesquisa decolonial é escrita de resistência ao discurso hegemô-

nico que opõe sujeito e objeto. E essa resistência, conforme Belaunde (2017), também passa pelo reconhecimento e pelo resgate de vozes ancestrais. Essa resistência passa também por denunciar a invisibilidade e a morte epistêmica das autoras negras produzida no meio científico.

O GIRO DECOLONIAL NA ESCRITA DE MULHERES NEGRAS

[...] exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, *o lixo vai falar, e numa boa*. (GONZALEZ, 1983, p. 225, grifo nosso)

Se a produção de sentidos e significados se dá através da linguagem, como vimos anteriormente, a linguagem construída através do processo colonial empreendido pela Europa atua também no campo da invenção do outro, no caso, de um outro que deveria ser discriminado. (FANON, 1952, 2008) Para Nilma Gomes (2015), no século XX, de maneira mais capilarizada, os movimentos sociais inscreveram, no circuito político, a visão da colonialidade como responsável pela construção social da diferença. A emergência dessas novas pautas foi importante para o acolhimento da perspectiva interseccional nas leituras da realidade brasileira empreendidas no circuito acadêmico.

Esse movimento está no cerne do chamado giro decolonial, que, segundo Maldonado-Torres, é o conjunto de ações empreendidas pelos subalternizados para tomar um lugar de agência na produção e apropriação da perspectiva ontológica (Ser), da produção do conhecimento (Saber) e dos processos estruturais da ordem social (Poder). (MALDONADO-TORRES, 2020) As intelectuais negras, então, efetuam o giro decolonial através das suas práticas de resgate e reconhecimento da agência negra, como é possível perceber pelas perguntas relacionadas à história africana e dos negros que Grada Kilomba (2019) dirige aos seus estudantes, facilitando seu protagonismo na sala de aula. Segundo a autora, retirando da invisibilidade estudantes que nunca são

vistos e colocando-os num papel de destaque em relação aos membros de grupos hegemônicos. (KILOMBA, 2019)

Dentro da colonialidade do Ser/Saber/Poder, não podemos perder de vista uma característica simbólica extremamente importante, que é o universalismo. “O chamado universalismo abstrato é um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica”. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2020, p. 13) O humano, porém, não remete a esse universalismo, ao contrário, a humanidade é condição para um universalismo concreto, que se baseie numa democracia plurirracial, que possibilite a igualdade econômica, social, cultural e a coexistência e o diálogo entre os diversos grupos raciais. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2020)

A partir daí, ao construir uma pesquisa que se proponha decolonial, o lugar dos clássicos deve ser repensado, questionado, colocado à prova, assim como a visão da própria autora. Se há uma espinha dorsal no trabalho decolonial, é o fato de que é imperativo reconhecer o potencial sedutor da colonialidade, essa máquina produtora de desejos, redemoinho que centrífuga as possibilidades de compreender o mundo. (MBEMBE, 2014) Se damos o devido enfoque à escrita como forma de subjetivação, consequentemente um trabalho pautado na perspectiva das mulheres negras não poderá se basear no arcabouço teórico clássico como única via de análise dos fenômenos.

Tomando a decolonialidade não apenas uma agenda de pesquisa do Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, ou M/C,⁷ mas também como a resistência das populações subalternizadas, o projeto decolonial não pode abandonar essa dimensão política da sua criação e, sobretudo, não pode perder o seu caráter de intervenção junto aos

7 Segundo Faustino (2020, p. 100), os autores latino-americanos do Grupo M/C, nascido na década de 1990, propõem um debate sobre os estudos pós-coloniais e, igualmente, sobre os grandes debates americanos, a saber: “a Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel, a Teoria da Dependência, de Aníbal Quijano, e a Teoria do Sistema-Mundo, de Immanuel Wallerstein”.

movimentos sociais de mulheres negras, de indígenas, de jovens da periferia e de intelectuais africanos e afrodiaspóricos. (MBEMBE, 2014)

As mulheres negras anteciparam a agenda pós-modernista em algumas décadas, reivindicando a marginalidade e exigindo o deslocamento do poder através do lugar de fala, como fez Sojourner Truth (2014) no seu discurso “E eu, não sou uma mulher?”. Mulheres negras e grupos subalternizados falam sempre das margens do poder e, desde que essas vozes começaram a ser escutadas, elas fizeram isso propondo um descentramento do poder.

A abertura radical à diferença promovida por teóricas negras é um espaço de sobrevivência, segundo bell hooks (1990). E, conforme afirmam Maggie MacLure e Erica Burman (2015), as metodologias que fazem caminho rumo à desconstrução das oposições binárias da produção de conhecimento moderna-ocidental, como as díades sujeito/objeto, verdade/erro, razão/emoção ou universal/particular, podem ser apropriadas por grupos oprimidos, não para descobrir e justificar, como foi feito na literatura científica clássica, mas para desestabilizar noções como a de subjetividade, de tradição e de autoridade, propondo outra perspectiva além da subjetividade do homem branco para definir a humanidade e expor as singularidades das mulheres negras. (COLLINS, 2000)

O olhar decolonial, ao contar histórias, no campo da produção do conhecimento, nos desvela aquilo que falta, as ideias que não circularam ou “sumiram” e, mais que isso, apresenta seus atores. Intelectuais negras provocam uma inflexão na busca pela objetividade irrestrita através das suas práticas. Essa perspectiva vem sendo utilizada em diversos campos como ferramenta analítica, como na análise de Gilmaria Santos (2015) das imagens de controle como ferramentas sociais de produção de violência e subalternização, a interseccionalidade como fenômeno complexo de produção do espaço trazida por Natália Silva (2018), a parrésia ou fala franca como eixo de produção simbólica sobre questões de gênero, raça e classe de Isabel Rosa (2016) e o trabalho de Cláudia Cardoso (2012) sobre a fala de ativistas negras, constituída a partir de um pensamento feminista crítico, que se sustenta em uma teoria-práxis – quefazer – decolonial.

No cerne dessas discussões estão experiências de empoderamento através da voz, assim como abordado por Gayatri Spivak (1942, 2010) em “*Pode o subalterno falar?*”. bell hooks aprofunda a discussão ao afirmar que falar não significa, necessariamente, *poder* ou autoestima, pois a circulação da fala entre pessoas negras era algo comum, assim como as assembleias gregas, ou o *palabre* nas discussões políticas africanas. Para hooks (2019), então, as mulheres negras sempre falaram ou podiam falar, mas num lugar destituído de poder. Segundo a autora, para falar em público, as mulheres negras precisariam ousar discordar da argumentação dos homens, anunciar uma opinião *erguendo a voz*.

Segundo Mariléa de Almeida (2019, p. 9), erguer a voz significa “aprender a usar sua voz por meio de um dizer comprometido com a liberdade humana”. Erguer a voz significa utilizar as três dimensões fundantes dos projetos políticos feministas: corpo (voz), ética (compromisso com a dignidade humana) e prática (coragem). (ALMEIDA, 2019)

A ética, a prática e o corpo, enquanto conjuntos das políticas feministas, ao se intersectarem, produzem teorias que se guiam pelos aspectos elencados pelas intelectuais negras. (COLLINS, 2020; HOOKS, 2019) Poderíamos acrescentar, a essas dimensões, na produção feminista negra, a ancestralidade, ancoragem simbólica, que irradia do corpo, florescendo em direção à ética e à prática. É possível apresentar, então, outro dado essencial do pensamento feminista negro, a ancestralidade (fala das mulheres que já se foram), como moldura simbólica que é resgatada como organizadora da leitura, da escrita e da inscrição do corpo segundo uma ética humana e uma prática corajosa, conforme Almeida (2019) e Santos (2021).

Ou seja, na epistemologia feminista negra, a ação está sempre circunscrita em todos os seus polos – corpo, ética e prática – à dimensão reflexiva da ancestralidade. No campo epistemológico, essa reflexividade pode tomar a forma de histórias de vida de pessoas ou relatos de experiências, uma via de construção da realidade proposta por autoras como bell hooks, Grada Kilomba, Angela Davis, entre outras autoras que incorporam as experiências pessoais na sua produção. Iremos pro-

por, a seguir, a sistematização do modelo proposto por Collins (2020) para a produção de conhecimento incorporado, de acordo com os critérios da epistemologia feminista negra.

NOTAS DE UMA PESQUISA IN(CORPO)RADA

Ao discorrer sobre a epistemologia feminista negra na tentativa de se contrapor aos processos eurocêntricos de validação científica, Collins (2020) afirma alguns pontos fundamentais desse discurso, quais sejam, a experiência vivida como critério de significação e o uso do diálogo para avaliar o conhecimento. Segundo o pensamento feminista negro, a utilização da escrita de si e da experiência das mulheres negras, ao serem utilizadas na produção de conhecimento, proporcionam o aprendizado daquelas subjetividades que não dizem respeito ao padrão estabelecido pelo homem branco, como, por exemplo, as experiências dos homens negros, dos LGBTQIA+ e também das mulheres brancas. (COLLINS, 2016, 2019, 2020)

No início de um trabalho sob o prisma feminista negro, antes de fazer a delimitação do problema de pesquisa como requer o método, uma pergunta se impõe: *“para que serve, a quem serve o que eu estou fazendo?”*. Essa pergunta coloca a autora, de imediato, em contato com a busca de sentido e a relevância da sua investigação e a do seu papel como pesquisadora. Ao ser confrontada sobre a relevância da sua pesquisa, o constrangimento não deve ter lugar, mas sim a competência de defender o percurso que vai seguir para atingir seus objetivos.

A segunda questão com a qual a pesquisadora pode se deparar é a preocupação em desenvolver uma pesquisa “verdadeiramente decolonial”. Alguns aspectos tornam possível responder e mitigar seus efeitos ao longo da investigação: privilegiando autoras e autores negros, relembrando-os com dignidade e respeito, buscando observar uma ética do cuidado ao comentar a produção intelectual de mulheres negras e populações subalternizadas a fim de se afastar de leituras calcadas em imagens de controle e inferiorização.

Ao falar sobre reflexividade, Van Maanen (1988, p. 71) aponta que, “ao problematizarmos nossos processos interpretativos, é possível que surjam novas reflexões que possamos aplicar na pesquisa”. Não há uma maneira “certa” de se fazer uma pesquisa, pois o método não é absoluto, nem definitivo. A coerência no desenvolvimento de uma pesquisa se faz conjugada com o desejo do pesquisador, bem como as contradições com as quais nos envolvemos no processo de produção e interpretação dos dados. Se trata, então, de transbordar o método. Fazer com que ele se estenda ao próprio pesquisador. A ética do cuidado numa pesquisa requer cuidado com uma espécie de antropofagia, uma cautela ao “deglutir” o que o outro trouxe, sua história, sua vida e a resistência coletiva de toda uma população.

Assim, podemos ilustrar o percurso da pesquisa de mestrado “Virgínia Bicudo e o curso de Psicologia da UFBA: intelectual negra em uma formação sem cor” para inseri-lo como horizonte para a produção decolonial ancorada no pensamento feminista negro. Nessa pesquisa, as construções delineadas por Collins (2020), para que a produção do conhecimento se afaste dos marcos eurocêntricos de validação do conhecimento e covalidação das relações de poder, orientaram a construção do problema e dos objetivos definidos, bem como a relação entre a pesquisadora e os participantes.

1ª Etapa: utilização da experiência vivida como critério de significação (COLLINS, 2020): mobilização da própria experiência e de outras mulheres negras para selecionar os temas e problemas de pesquisa, assim como as metodologias. a) utilização de imagens práticas (método narrativo) como veículo simbólico;

2ª Etapa: o uso do diálogo para a avaliação do conhecimento (COLLINS, 2020): utilizar a tradição africana do diálogo horizontal para desenvolver uma adequação metodológica para desfazer a hierarquia entre sujeito e objeto, colocando, na situação da pesquisa, uma conexão sujeito-sujeito. a) valorização das interações verbais e não-verbais entre o ouvinte e o produtor do discurso; b) contraposição entre as afirmações do pesquisador e as falas dos sujeitos de pesquisa;

3ª *Etapa*: observância da ética do cuidado (COLLINS, 2020): conceber a expressividade pessoal, as emoções e a empatia como centrais para a validação do conhecimento. a) cada indivíduo quer ser agente da sua própria história; b) as emoções de quem fala algo (define uma situação) mostram que a pessoa acredita no próprio argumento, sendo a expressividade pessoal um complemento, e não antagonista da racionalidade; c) capacidade desenvolver empatia (capacidade recíproca de compreensão entre pesquisadora e participante);

4ª *Etapa*: observância da ética da responsabilidade pessoal (COLLINS, 2020): se responsabilizar pelas suas afirmações, pois as ideias têm um autor e sua identidade é um fator relevante na produção de conhecimento. a) avaliação dos valores, ética e caráter dos atores; b) incorporação, no texto, do exame do ponto de vista da pessoa;

Essas etapas se ligam a dois processos contínuos: o reconhecimento das mulheres negras como agentes de conhecimento, escutando as vozes dessas mulheres e retirando-as do lugar periférico a que são relegadas no campo epistêmico; e o reconhecimento da epistemologia feminista negra como pertencente à agenda de epistemologias subalternas – construídas por grupos oprimidos que, ao produzir conhecimento, engajam-se tanto no próprio empoderamento quanto na justiça social. (COLLINS, 2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçarmos sobre o tema decolonialidade, deparamos-nos com a necessidade de agregar histórias e experiências ao processo de pesquisa, desde a construção do método até a análise dos dados produzidos e as conclusões a que chegamos. Atuar de acordo com a ética da epistemologia feminista negra é uma maneira de colocar a decolonialidade, mais especificamente o giro decolonial, como principal objetivo da pesquisa, e não apenas um horizonte teórico. É nos preocuparmos em sublinhar o lugar do corpo e da sua ausência no campo estudado,

assim como os significados que circundam os discursos teóricos e a própria leitura da pesquisadora acerca dos fenômenos estudados.

A utilização do pensamento feminista negro como marco teórico é uma escolha teórico-política que leva em conta uma leitura localizada e validada a partir das teorias e da experiência de mulheres negras. (COLLINS, 2000, 2016, 2019) A escrita que parte desse lugar é sempre decolonial, pois são escritas não esperadas, por vezes não festejadas, que constroem, simbolicamente, um lugar de agência para si e para outros, se tomarmos como base a epistemologia feminista negra de Collins (2016).

Este texto foi construído utilizando como exemplo o percurso de uma pesquisa interacionista ancorada na epistemologia feminista negra e na decolonialidade, afirmando que a escrita de mulheres negras, quando apresenta critérios específicos preconizados por Collins (2016, 2020), como a experiência vivida como critério de significação, a ética do cuidado e a ética da responsabilidade, é uma ação comprometida não apenas com o próprio empoderamento, mas também com a justiça social.

Os critérios utilizados por Collins podem ajudar uma pesquisadora ou pesquisador a adequar metodologicamente a sua pesquisa, de maneira que tome distância de ideais eurocêntricos de validação do conhecimento, admitindo a construção de um novo percurso metodológico possível para uma investigação em ciências humanas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A voz, a coragem e a ética feminista. In: HOOKS, b. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019.

AZEVEDO, V. S. A descolonização e a decolonialidade como possibilidades na construção do ensino de história na escola básica. In: ALMEIDA NETO, A. S.; LOURENÇO, E.; CARVALHO, J. P. F. (org.). *Ensino de história em tempos torpes: leituras e reflexões*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. Disponível em: <https://doi.org/10.29388/978-65-86678-50-5-0-f.145-170>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BACA ZINN, M. Patricia Hill Collins. *Gender & Society*, Thousand Oaks, v. 26, n. 1, p. 28-32, 2012.

BELAUNDE, L. E. Viver bem e a cerâmica: técnicas artefatuais e sociais na Amazônia. *R@U: Revista de antropologia da UFSCar*, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 185-200, 2017. Disponível em: http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2017/12/11_Luisa_Elvira.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. Introdução. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BICUDO, V. L. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. São Paulo: Sociologia e Política, 2010.

BLUMER, H. Sociedade como interação simbólica. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 14-22, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268346684.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BLUMER, H. *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley: University of California Press, 1984.

BLUMER, H. *Symbolic interacionism: perspective and method*. Berkeley: University of California Press, 1986.

CARNEIRO, A. S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100099&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2020.

COLLINS, P. H. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge, 2000.

COLLINS, P. H. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 139-170.

DUPAS, G.; OLIVEIRA, I.; COSTA, T. N. A. A importância do interacionismo simbólico na prática de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 219-26, 1997. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/411.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FAUSTINO, D. M. *A disputa em torno de Frantz Fanon: a teoria e a política dos fanonismos contemporâneos*. São Paulo: Intermeios, 2020.

GONZALEZ, L. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. Brasília, DF: ANPOCS, 1983. (Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos, v. 2).

GROSFUGUEL, R. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

HOOKS, b. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, A. S. J. *Corupira: mau encontro, tradução e dívida colonial*. Recife: Titivillus, 2019.

JESUS, K. V. de; SILVA, L. B. da; NASCIMENTO, R. F. do. A psicologia na construção e enfrentamento do racismo: a experiência do grupo de estudos pretos. *Pretextos: Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 66-85, 2020.

JOHNSON, M. C. Los sentidos de lo biológico y lo natural: las experiencias de mujeres con técnicas de reproducción asistida desde una mirada interseccional. In: BARD WIGDOR, G.; BONAVITTA, P. (org.). *Feminismos latino-americanos: recorridos, acciones, epistemologías*. Córdoba: El Telar, 2017.

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

LEONEL, M. O uso do fogo: o manejo indígena e a piromania da monocultura. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 231-250, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250983689_O_uso_do_fogo_o_manejo_indigena_e_a_piromania_da_monocultura. Acesso em: 13 set. 2021.

LORDE, A. *Irmã outsider*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

- LUZ, M. T. *O interacionismo simbólico: breve exposição de uma corrente acionalista em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1993.
- MACLURE, M.; BURMAN, E. A desconstrução como método de pesquisa. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (org.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 365-375.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- MBEMBE, A. *A crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.
- SANDSTROM, K. L.; MARTIN, D. D.; FINE, G. A. (org.). *Símbolos, selvas e realidade social: uma abordagem interacionista simbólica à psicologia e à sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- SANTOS, V. C. *Virgínia Bicudo e o curso de psicologia da UFBA: significações de uma intelectual negra em uma formação “sem cor”*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34769>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- SANTOS, V. M. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 30, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- SILVA, A. A.; FERREIRA, W. A. A.; FERREIRA, L. L. As etapas intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 421-432, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5003>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- SILVA, N. M. C. Virginia Leone Bicudo e Guerreiros Ramos: para uma epistemologia decolonial da perspectiva negro-brasileira nas Américas. *IdeAs*, [Paris], v. 16, p. 1-24, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ideas/9758>. Acesso em: 16 abr. 2022
- SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

STRAUSS, A. L. *Espelhos e máscaras: a busca de identidade*. São Paulo: Ed. USP, 1999.

STRAUSS, A. L. *Mirror and masks*. São Francisco: Sociology, 1959.

TRUTH, S. E não sou uma mulher?. *Portal Geledés*, [Salvador], 8 jan. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 2 jul. 2021.

VAN MAANEN, J. *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

VERDADE E CONSEQUÊNCIA

pesquisa sobre vida universitária como prática de liberdade¹



LETÍCIA VASCONCELOS

UM E OUTRO

Faz relativamente pouco tempo que a universidade, espaço prototípico de produção de conhecimento, passou a tomar a si mesma como objeto de estudo. Na apresentação do primeiro livro desta coleção do Observatório da Vida Estudantil (OVE), Sampaio (2011, p. 14) pontua que os diversos atores do cotidiano acadêmico não são, então, eles mesmos, “objeto de estudo sistemático que utilize metodologias sensíveis para expressar aspectos de sua cultura e subjetividade que se desenvolvem

1 As reflexões aqui apresentadas foram suscitadas pela discussão proposta pela professora Juliana Ortogosa Aggio, no âmbito da disciplina Tópicos Especiais em Filosofia Contemporânea – Práticas Críticas de Si: Foucault e Butler, do curso de Filosofia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2021.1. Parte deste texto foi apresentado como trabalho final da disciplina, e a influência da experiência da matéria está em todo ele, mesmo quando não citado expressamente.

no interior da vida universitária”. Cerca de uma década depois, quando a coleção chega ao seu sétimo volume, muita coisa mudou e hoje podemos descrever o campo de pesquisa sobre a vida universitária como profuso.

Essa mudança coincide com a abertura da universidade no sentido de uma maior democratização, a partir da implantação de políticas de acesso e permanência. Fruto de muita luta do movimento negro e outros movimentos sociais, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711) foi promulgada em 2012, homogeneizando os critérios e expandindo a política para todas as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).

Embora essa lei, como ponderam Senkevics e Mello (2019), não tenha inaugurado as ações afirmativas de acesso à educação superior, uma vez que a maioria das Ifes (70 de 96) já empregava algum tipo de reserva de vagas por ocasião da sua promulgação, ela consolida a tendência de transformação do perfil dos estudantes no sentido de uma aproximação ao perfil da população brasileira. Não obstante isso, os autores também chamam atenção para a carência de mecanismos efetivos de avaliação e monitoramento da política. Essa constatação se torna ainda mais alarmante com a iminência do final do prazo de dez anos, quando está prevista a avaliação da sua eficácia e efetividade no sentido de diminuição da desigualdade de acesso à educação superior.

A V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Ifes (FONAPRACE, 2019), realizada em 2018, dá conta de um aumento no percentual de estudantes pretos e pardos, entre 2003 e 2018 (de 5,9% para 12%; e de 28,3%, para 39,2%, respectivamente), superior ao aumento registrado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na população em geral; no mesmo período, registra um leve aumento no percentual de estudantes sem renda entre 2010 e 2018 (de 0,5% para 0,7%, tendo alcançado 1,1% em 2014); e confirma a maior concentração relativa de estudantes com renda familiar entre um e dois salários mínimos (18,1%, em 2010, e 23,5%, em 2018), assim como a redução no percentual de estudantes com renda

acima de dez salários mínimos (16,7%, em 2010, e 11,5%, em 2018). O relatório chama atenção para a significativa disparidade regional no quesito renda, com os estudantes do Norte e do Nordeste ocupando faixas mais baixas. Sem dúvida, essas mudanças têm impacto imediato nas políticas de assistência, mas não é suficiente que as transformações da universidade para receber esse novo público se restrinjam a uma preocupação com sua permanência material.

Cabe pontuar que a pesquisa ratifica a tendência de aumento paulatino do número de estudantes do sexo feminino, que passa de 51,4%, em 1996, número praticamente idêntico ao percentual de mulheres na população geral no mesmo ano (51,2%), para 54,6%, em 2018. Interessante pontuar que nas pesquisas de 2014 e 2018 são registrados 0,3% e 0,4%, respectivamente, de estudantes sem declaração de sexo, podendo indicar a não identificação a essa compreensão binária e fixa de gênero. (FONAPRACE, 2019) Ainda que não sejam alvo nominal das políticas de cotas e que há algum tempo elas já não sejam minoria numérica nesse espaço, a presença de mulheres – e de pessoas trans ou não binárias – na academia traz desafios específicos às políticas de assistência e à lógica androcêntrica de estruturação dos cursos e do próprio conhecimento.

O percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, também subiu nos últimos anos, passando de 0,34%, em 2009, para 0,56%, em 2019, considerando todas as instituições de ensino superior, públicas ou privadas. (BRASIL, 2020) Podemos esperar um crescimento ainda mais expressivo, seja como efeito das políticas de inclusão adotadas na educação básica e ensino médio, seja porque a Lei nº 13.409, de 2016, altera a Lei de Cotas, incluindo a obrigatoriedade de reserva de vagas para pessoas com deficiência, em proporção igual àquela auferida pelo censo² para a população em geral. (BRASIL, 2016) O ingresso e

2 Entre os censos de 2000 e 2010, o percentual de pessoas com deficiência passou de 14,5% para 23,9%. No entanto, foi identificado que esses dados não representavam um aumento real dessa população, mas o efeito de uma mudança na forma de identificação, que acabou incluindo pessoas com alguma dificuldade nos domínios funcionais definidos pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), porém sem prejuízos significativos para o exercício das atividades habituais; bem como

permanência de pessoas com deficiência demanda uma profunda reestruturação da universidade, desde suas práticas mais corriqueiras até sua pedagogia e epistemologia.

Parece evidente que a transformação da vida universitária em campo de pesquisa seja provocada por essa paulatina mudança no perfil dos estudantes, apenas parcialmente retratada anteriormente. Tradicionalmente constituída por e para um estudante universal abstrato, quando confrontada, desde seu interior, com esse estudante outro, a universidade está obrigada a se repensar. À guisa de ilustração, quando passamos os olhos nos títulos dos artigos publicados nos números anteriores desta coleção, vemos quais estudantes despertam o interesse da pesquisa: jovens de camadas populares, universitários negros, indígenas, cotistas, da periferia, com deficiência, estudantes mães, surdas – toda uma profusão de corpos estranhos ao ambiente acadêmico que instigam a necessidade de compreender, classificar e governar.

No âmbito da pesquisa qualitativa, são privilegiadas técnicas em que o sujeito fala sobre si, sua história, suas experiências e percepções. Para fins do exercício de reflexão aqui proposto, podemos agrupar essas técnicas como experiências de relato de si, uma das práticas do eu analisadas por Michel Foucault (2014). De modo geral, elas parecem atender às duas condições básicas para o Relato de Si apontadas Judith Butler (2015). Primeiramente, este se produz em relação a um regime de verdade, em especial quando este não reconhece o sujeito que fala. Além disso, será sempre deflagrado pela interpelação de um outro, que confronta o sujeito com sua função de causa ou efeito de um dado conjunto de contingências. Por certo, não se trata de buscar uma equivalência direta entre as reflexões de Foucault e Butler e a pesquisa qualitativa no âmbito da vida universitária; contudo, essa aproximação pode ajudar a produzir uma postura crítica em relação a esse campo de pesquisa.

.....
não considerando as correções por uso de órteses. Além de fazer ajustes para o censo seguinte, que foi adiado de 2020 para 2022 em função das medidas sanitárias de combate ao novo coronavírus, o IBGE revisou os dados de 2010, aplicando uma nova margem de corte e ajustando o resultado de 23,9% para 6,7%. (IBGE, 2018)

RELATO DE SI E VONTADE DE VERDADE

Ao falar sobre a história da sexualidade, Foucault (2020) teoriza que esta é o correlato das práticas discursivas sobre ela, situando-se na interseção entre a confissão e a produção de um discurso científico sobre a sexualidade, a *scientia sexualis*. Isso está de acordo com sua visão acerca dos mecanismos positivos do poder, que põem em cena a dinâmica opressão e liberdade. Podemos transpor essa compreensão para a questão do Relato de Si, de modo que ele não será entendido como a revelação de uma verdade oculta sobre o sujeito, de algo que já está dado e será apenas exposto, mas como o processo mesmo de produção desse sujeito – testemunho do efeito das táticas de poder imanescentes ao discurso.

Essa noção de um sujeito que se constitui através da história, por meio dos jogos de poder, sustenta a proposta de Foucault (1993, p. 207) de contrapor a tradicional filosofia do sujeito, para a qual este se apresenta como objeto do conhecimento, a uma genealogia do sujeito, que seria “uma filosofia crítica que busca as condições e as indefinidas possibilidades de transformar o sujeito, de nos transformarmos a nós próprios”.

No seu projeto de construção dessa genealogia, Foucault (2014, p. 266) analisa, entre outras técnicas por meio das quais os sujeitos tentam compreender quem são, as chamadas técnicas de si, que define como práticas que:

[...] permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser: transformar-se a fim de atingir certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade.

O Relato de Si é uma dessas técnicas de transformação de si, que opera por meio da verbalização. Como técnica do eu, o Relato de Si interage com as técnicas de dominação, integrando-se às estruturas de coerção que operam na genealogia do sujeito, de modo que “O ponto de contacto do modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos

por outros encontra-se ligado ao modo como se conduzem e se conhecem a si próprios”. (FOUCAULT, 1993, p. 208)

Em *A ordem do discurso*, Foucault (2009, p. 8-9) discorre sobre essa relação do discurso com o desejo e o poder. A hipótese por ele defendida é a de que:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Para Foucault (2009), o discurso é submetido a três sistemas de exclusão: a interdição, a segregação da loucura e a vontade de verdade. Cada um à sua maneira revela o discurso não apenas como dispositivo de tradução das lutas pelo poder, mas como o próprio poder pelo qual se luta. Em comparação aos dois primeiros, pondera o autor, a vontade de verdade parece se diferenciar por não ser, à primeira vista e quando pensada no interior de um discurso, arbitrária, modificável, institucional ou violenta. Porém, quando analisamos a vontade de saber em uma perspectiva histórica, ela se revela um sistema de exclusão, que não se ocupa apenas de enunciar a verdade, como quer fazer crer, mas de produzi-la, constituindo regimes de verdade que irão, por sua vez, modificar e fundamentar os outros dois sistemas de exclusão.

Um dos preços de dizer a verdade sobre si, portanto, é a sujeição aos limites do regime de verdade. Como afirma Butler (2015, p. 154): “Nossa capacidade de refletir sobre nós mesmos, de dizer a verdade sobre nós mesmos, é igualmente limitada por aquilo que o discurso, o regime, não pode conceder ao âmbito do pronunciável”. Assim, se, por um lado, o discurso constrange as possibilidades do Relato de Si, por outro, é ele que permite sua produção, uma vez que ninguém se diz a partir do nada, tampouco preexiste a ele como um sujeito autogerado, afinal: “Nenhum sujeito é seu próprio ponto de partida; e a crença nessa fantasia só resulta na negação de suas relações constitutivas, ao reinterpretá-las como o terreno de uma externalidade compensatória”. (BUTLER,

2018a, p. 73) Essa “fantasia da autogênese”, a que se refere Butler em concordância com Luce Irigaray, terá sempre como modelo o sujeito masculino. Pensando no estudante tradicional, podemos dizer que, além de masculino, ele é também branco, cis, hétero, não pobre, não deficiente, não trabalhador, sem filhos e membro de uma família com tradição universitária.

O sujeito a quem se dirige a injunção de relatar-se a si mesmo será, portanto, aquele que, por algum motivo, não se identifica ao sujeito suposto do regime de verdade em questão; aquele que, com sua existência, ameaça a fantasia da autogênese. Para Butler (2018b),³ é possível que a lei constitua o sujeito “como fundamento fictício de sua própria reivindicação de legitimidade”, tal como antes operava a “fábula fundante” do hipotético estado de natureza em relação às estruturas jurídicas do liberalismo clássico. Na dinâmica perversa do Coeficiente de Rendimento (CR) temos um exemplo concreto de como opera a fantasia de autogênese do estudante universitário (ideal).⁴

3 Foi consultado o *e-book*, que não tem paginação.

4 O Coeficiente de Rendimento (CR), com algumas variações em relação a outras medidas quantitativas de rendimento acadêmico, é calculado a partir de uma média ponderada que considera os créditos da disciplina e as notas obtidas, sendo as reprovações por falta computadas como nota zero. O CR, portanto, não considera as condições materiais diversas a que estão submetidos os estudantes, sendo alardeado, ainda assim, como uma forma objetiva e justa de avaliação. Ao longo do curso, ele é usado como critério de desempate para obtenção de vagas em componentes curriculares, como nota de corte para ofertas de bolsas e oportunidades de pesquisa e extensão e mesmo como medida de comparação e segregação entre os estudantes. O estudante não tradicional tem mais chances de ter um CR mais baixo nos primeiros semestres, posto que ao seu processo de adaptação costumam se agregar dificuldades econômicas, sociais, pedagógicas, entre outras, que tornam seu cotidiano mais exaustivo e exigente. O CR mais baixo, por sua vez, limita a possibilidade de escolha de matérias, expõe o estudante a uma grade horária menos conveniente, diminui suas oportunidades de ingresso em atividades extracurriculares, entre outros efeitos que contribuem para que seu rendimento permaneça abaixo do tido como ideal. Enquanto isso, na ponta de lá, a roda gira na direção contrária. Esse circuito perverso legitima a ideia de que a universidade não é para todos, ao passo em que opera ativamente para que sempre os mesmos sejam aqueles a alcançar melhores rendimentos e terem mais oportunidades. Alguns trabalhos que visam identificar a eficácia da política de cotas o fazem pela análise do CR e medidas afins, podendo vir a ratificar o discurso meritocrático; por um lado, ao ignorar os aspectos aqui levantados e, por outro lado, ao deixar de dar relevo aos muitos efeitos positivos que o ingresso e permanência na universidade podem ter sobre os estudantes não tradicionais, suas famílias e suas comunidades.

Não por acaso, as diferentes cenas de interpelação ao sujeito para que produza um Relato de Si estão vinculadas à quebra de alguma lei ou ordem estabelecida. Vejamos: o libertino, aquele que ameaça a lei da aliança, e o perverso, aquele que ameaça a ordem dos desejos, são interrogados pela confissão; o doente, aquele que ameaça as leis da natureza, é interrogado pelo discurso biomédico (FOUCAULT, 2020); o sujeito desviante, aquele que ameaça o éthos coletivo estabelecido com “pretensões de universalidade”, é interrogado pelas questões morais (BUTLER, 2015); o homossexual, aquele que ameaça a heteronormatividade, é obrigado a prestar contas, publicamente, da sua sexualidade; e assim por diante. Na academia, o estudante assistido pelas políticas de acesso e permanência ameaça a sacrossanta meritocracia, princípio organizador ficcional da sociedade, que naturaliza desigualdades e invisibiliza o violento processo de construção e manutenção de privilégios.

O sujeito universal abstrato, por sua vez, não precisa se dizer, posto que já está dito. Ao contrário, são seus representantes que, em geral, se posicionam como o outro que interpela o sujeito a dizer a verdade sobre si, posto que é sempre diante de um outro – mesmo que suposto – que se produz o Relato de Si, como vimos. Porém, questiona Butler (2015, p. 144), o que se diz é a verdade sobre si ou a resposta às demandas impostas pelo interlocutor? O relato, diz ela, “não pode ser entendido fora da cena interlocutória em que acontece”.

Essa afirmação é fundamental para pensar sobre o preço que se paga ao se dizer a verdade sobre si mesmo. A depender das relações de poder em jogo na cena de interpelação, o relatar-se pode se resumir a um delatar-se quando o sujeito é convocado a confessar-se desviante, reiterando, com isso, o discurso dominante. Pode se igualar a um renunciar-se quando o sujeito é constrangido a identificar-se, sem crítica, ao regime de verdade, e a produzir sobre si uma imagem ficcional de completude e fixidez. Pode se resumir a um interpretar-se quando o sujeito é instado a buscar relações causais que expliquem quem é, ou seja, desvelar uma suposta verdade oculta sobre si que pode comprometer

sua liberdade. Em todos esses casos, desconsidera-se a compreensão de Foucault de que o sujeito se produz ao produzir um discurso sobre si, sendo marcado pelo regime de verdade em que o faz.

Por outro lado, o Relato de Si também pode ser uma prática de ruptura. Foucault (2014, p. 296) salienta que as ciências humanas, desde o século XVII, vêm propondo técnicas de verbalização enquanto “instrumento positivo da constituição de um novo sujeito”. Essa parece ser a ideia reforçada por Butler (2015, p. 171) ao final de sua análise do relato de Foucault sobre si:

Sermos desfeitos pelo outro é uma necessidade primária, uma angústia, sem dúvida, mas também uma oportunidade de sermos interpelados, reivindicados, vinculados ao que não somos, mas também de sermos movidos, impelidos a agir, interpelarmos a nós mesmos em outro lugar e, assim, abandonarmos o ‘eu’ autossuficiente como um tipo de posse.

Portanto, ainda que se pague um preço, ainda que se corram riscos, o Relato de Si pode se constituir como uma prática de liberdade.

Para que o Relato de Si seja uma prática de liberdade, é preciso que ele seja uma prática crítica de si, um Relato Crítico de Si, como propõe Juliana Aggio – informação verbal.⁵ Fazer um Relato Crítico de Si, diante de um outro, significa se pôr a identificar e explorar as margens de liberdade possíveis na constituição de si. Como explica Juliana Aggio, o exercício da crítica pode nos permitir exercer uma ação que seja o máximo possível fruto de uma escolha, uma vez que não se pode alcançar nem liberdade nem autonomia absolutas em relação ao poder. Tal relato pressupõe uma investigação sobre os próprios desejos, intenções, vontades, medos, e demanda de nós que sejamos críticos e cria-

5 As ideias da professora Juliana Ortegosa Aggio, como informado no texto, foram expostas no âmbito da disciplina Práticas Críticas de Si: Foucault e Butler, ocorrida entre março e junho de 2021 e aqui recuperadas a partir das anotações de aula, de modo que as imprecisões e eventuais equívocos devem ser creditadas à minha escuta e interpretação. Algumas das ideias expressas na disciplina podem ser acessadas na sua fala homônima, transmitida no dia 30 de março de 2021 pelo canal do YouTube: Caio Souto – Conversações Filosóficas, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gF6x05bnqLk&t=1302s>.

tivos, de modo a podermos resistir ao poder, ao mesmo tempo em que o transformamos.

PARRESÍA E PESQUISA

A ciência é uma das poderosas faces institucionais da vontade de verdade, operando como instrumento desse sistema de exclusão a que se refere Foucault (2009) e, portanto, serve à legitimação de um determinado sujeito universal abstrato. Porém, quando Foucault (2004, p. 265) põe em relevo os mecanismos positivos de poder, ele afirma que é apenas no interior dos jogos de poder e verdade que podem ocorrer as práticas de liberdade. Em consequência, ele se desloca de um estudo acerca das práticas coercitivas, para a análise das práticas de si, ou práticas ascéticas, enquanto “um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser”.

Só há jogo de poder se os sujeitos envolvidos tiverem a possibilidade de agir diferentemente daquilo que se tenta impor-lhes; fora dessa condição, estamos no campo da dominação, onde não há (ou há pouca) liberdade de ser e agir. A busca pela liberdade não se trata, portanto, de eliminar o poder, mas de reconhecer seus mecanismos para ser o mais livre possível, diante de limites incontornáveis. Enquanto há práticas de si que reiteram acriticamente os mecanismos de poder, outras interrogam os regimes de verdade e seus efeitos. Da mesma forma, a pesquisa sobre vida universitária pode operar segundo essas duas lógicas: de ratificação ou de ruptura, de opressão ou de liberdade. Para que a pesquisa possa se constituir como uma prática libertária, é preciso reconhecer o que há de opressor, arbitrário e violento na interpelação do outro para que relate a verdade sobre si mesmo; afastando-se do já desgastado ideal de imparcialidade e universalidade da ciência.

A interpelação dos estudantes, no âmbito da pesquisa, será violenta, em primeiro lugar porque, como vimos, se dirige, principalmente, ao estudante que não é reconhecido como tal pelo regime de verdade. Quando

nos dirigimos a eles, reforçamos sua posição de exclusão, mesmo que a motivação que oriente essa escolha seja a de conhecer para incluir. Em segundo lugar, é preciso reconhecer que o pesquisador, enquanto representante de uma instituição e de um campo de saber, assume uma posição potencialmente opressiva diante do estudante, que se encontra em processo de construção de uma identidade acadêmica, também tomado pela vontade de saber. Finalmente, há que se reconhecer a violência de expor o sujeito aos riscos subjetivos – e mesmo físicos, em alguns casos – implicados na demanda de que fale a verdade sobre si.

Esse encontro desigual e arriscado pode provocar a produção do que Foucault (2010) chama de “enunciado performativo”, cujo efeito é conhecido, regulado e codificado de antemão. Em resposta à demanda do pesquisador, o sujeito se protege, oferecendo aquilo que lhe parece que o outro quer ouvir, aquilo que, por buscar se conformar ao regime de verdade, o mantém em relativa segurança, ainda que ratifique a opressão. Ao passo que essa compreensão vai definindo a forma como o pesquisador irá tomar o relato produzido: sempre como produto inextricável de cada relação particular de interpelação, na qual sua própria implicação deve ser profundamente analisada, e sempre como uma aproximação provisória e parcial à verdade do sujeito, afastando-se da violência ética da pretensão de universalidade (BUTLER, 2015); cabe perguntar se haveria metodologias de pesquisa mais adequadas à promoção de um relato crítico sobre si, de modo que a técnica se ponha a serviço do sujeito e não o contrário.

O oposto de um enunciado performativo seria a *parresía*, “essa função que consiste em dizer livre e corajosamente a verdade”. (FOUCAULT, 2010, p. 310) Segundo Foucault (2010, p. 60, grifo nosso), “o que faz a *parresía* é que a introdução, a irrupção do discurso verdadeiro determina uma situação aberta, ou antes, abre a situação e torna possível vários efeitos que, precisamente, não são conhecidos”. Em *O Governo de Si e dos Outros*, Foucault (2010) analisa minuciosamente essa prática, que remonta à antiguidade grega, mas que vai se modificando ao longo da história. O autor defende que a filosofia moderna seria uma

prática parresiástica, assim como o fora, de certa forma, a filosofia clássica. Não vamos adentrar nessa discussão, mas apenas tomar de empréstimo três perfis pelos quais, segundo o autor, a filosofia assumiu a função de parresiasta, para usá-los como dispositivo de reflexão acerca da pesquisa sobre a vida universitária. Estes perfis são: a exterioridade e correlação em relação à política, a exclusão em relação à retórica e a direção e condução em relação às almas (ou psicagogia).

A filosofia parresiástica está em relação de exterioridade correlativa à política porque, desde outro lugar, isto é, de modo não propriamente político, no sentido restrito do termo, mas cara a cara com ela, se dirige aos governantes para lhes falar sobre como devem governar a si e aos outros. Ela está em relação de exclusão quanto à retórica, naquilo em que esta se identifica à ilusão, ao logro, ao engano, à lisonja, posto que seu sacrifício é condição para assumir sua função de verdade. Finalmente, a filosofia parresiástica terá uma relação que o autor descreve como pedagógica e erótica com as outras almas, pois o exercício da sua prática está na transformação do sujeito, por si mesmo e pelo outro. (FOUCAULT, 2010)

Por aproximação e gozando de certa liberdade de interpretação, no campo de estudo sobre vida universitária, para se identificar a prática parresiástica, o pesquisador deve compreender e assumir sua função em cada um desses três perfis, que podem ser aqui traduzidos como transformação da realidade material, transformação do regime de verdade, transformação do sujeito, respectivamente; ou, se quiserem, como a dimensão política, a teórica e a ética, que devem orientar a pesquisa desde a formulação do problema e escolha dos sujeitos, até a interpretação e comunicação dos dados.

VERDADE E CONSEQUÊNCIA

Ao contrário do jogo de salão, em que se pode escolher entre dizer a verdade ou sofrer as consequências, nos jogos de poder, dizer a verdade sobre si implica sempre consequências, assim como não dizer.

Quais podem ser as consequências de dizer, ou não dizer, corajosamente, a verdade diante desses três interlocutores – governantes, retórica e outras almas – a quem se dirige o parresiasta, aqui encarnado pelo pesquisador?

No âmbito da pesquisa sobre vida universitária, estabelecer uma relação de exterioridade correlativa com a política significa expor a verdade aos governantes – na figura das instituições, legisladores e agentes públicos –, de modo eficaz e eficiente, para que ela se traduza em transformações concretas das condições materiais do cotidiano acadêmico. Sem esse compromisso, o de implicar as instituições na transformação das práticas de exclusão e orientar políticas que promovam mudanças estruturais, a pesquisa poderá ter efeitos iatrogênicos, uma vez que reenvia exclusivamente ao sujeito a responsabilidade por superar seu estado de opressão e contribui para a naturalização de mecanismos de construção da desigualdade na universidade. Além disso, corre o risco de ser instrumentalizada pelas instituições, servindo como um semblante de autocrítica, mas que em nada modifica os jogos de poder.

Uma relação de exclusão com a retórica, no contexto aqui analisado, poderia ser entendida como o compromisso de confrontar o regime de verdade da ciência com a verdade produzida pelos estudantes no âmbito da pesquisa. Se o que desejamos é promover uma experiência crítica de Relato de Si, igualmente, é preciso fazer o esforço consciente para que também a nossa escuta seja crítica, no sentido de fazer repercutir, sobre nossos conceitos e teorias, aquilo que o sujeito nos apresenta. Ao propor uma genealogia do sujeito, em substituição a uma filosofia ou uma teoria do sujeito, Foucault reforça a necessidade de que a construção do conhecimento seja menos uma doutrina e mais uma prática parresiástica; portanto, uma situação que abre possibilidades inauditas, efeitos diversos, que comporta a mudança e a provisoriidade da constituição dos sujeitos e suas realidades. Sem esse compromisso, corre-se o risco de que a teoria se transforme em retórica, no sentido de um discurso ilusório, no qual se tenta encaixar as experiências dos estudantes, e que produz a verdade exclusivamente a partir de si mesma.

Foucault (2010, p. 334) adverte que, quando “o velho jogo tradicional da preeminência e dos estatutos privilegiados” se vê ameaçado, “A retórica é esse instrumento para tornar novamente inigualitária uma sociedade à qual se procurou impor uma estrutura igualitária mediante leis democráticas”. A exclusão da retórica pela pesquisa é também, portanto, assumir o enfrentamento de discursos travestidos de ciência, que visam fazer resistência às transformações que a abertura para novos públicos promove na academia. Em consonância a isso, excluir a retórica implica enfrentar o desafio de encontrar maneiras mais eficientes de comunicar à sociedade o conhecimento produzido por meio da pesquisa.

Enquanto o discurso da retórica tem como objetivo prevalecer sobre os outros, persuadir e superar os rivais, o perfil parresiasta que se orienta à condução das almas não deve ter, segundo Foucault (2010, p. 335), um caráter agonístico, mas um caráter de *básanos*; ou seja, ser como “a prova de uma alma pela outra”, como uma pedra de toque que atesta a realidade e a verdade de algo, por uma relação de afinidade, de homologia. Para que esse encontro de almas, entre pesquisador e pesquisado, tenha como produto a verdade, além de uma episteme comum, no sentido de que ambos digam apenas o que pensam ser verdade, é preciso que os interlocutores tenham, um pelo outro, um sentimento de benevolência (*eunoia*) e que tenham a coragem de dizer a verdade (*parresía*), enfrentando medos e reservas e mesmo que essa seja escandalosa ou vergonhosa. A homologia não é uma concordância irrefletida, mas a definição do “vínculo pelo qual o logos pode agir sobre a alma do outro e conduzi-lo à verdade”. (FOUCAULT, 2010, p. 338) Igualmente, não se trata aqui de uma verdade pré-estabelecida, mas dessa verdade sobre si que se produz pela prática crítica de si.

Trazer para a cena, como critérios de verdade, a questão da afeição, do estabelecimento de uma afinidade necessária entre os interlocutores e da disponibilidade para se expor, vai de encontro a uma certa compreensão de verdade que se alicerça justamente sobre a radical separação entre pesquisador e pesquisado. Quando aquele a quem se dirige o pesquisador é um estudante universitário, uma suposta objetividade

– no sentido de ausência de vieses – já está, de saída, comprometida. De um lado, todo pesquisador já foi um estudante universitário; de outro, os estudantes também são iniciados na prática da pesquisa, se não como produtores, pelo menos como consumidores; dos dois lados, ambos são membros da comunidade acadêmica, submetidos a um mesmo regime de verdade. Se nos dirigimos aos estudantes sem ao menos fazer o possível para garantir, minimamente, as condições para o exercício de um Relato Crítico de Si, podemos constranger o sujeito a produzir, mais uma vez, um enunciado performativo, que encerra possibilidades, ao invés de abri-las.

Além de considerar as condições necessárias para que a pesquisa possa propiciar uma prática crítica de si, há que se refletir sobre e se preparar para lidar com os efeitos que a experiência terá sobre o participante, que se desfaz e refaz diante da interpelação feita pelo pesquisador. Butler (2015) pontua, como citado anteriormente, que ser desfeito pelo outro é uma necessidade e uma oportunidade, mas também uma situação de angústia. Se não consideramos essa dimensão de transformação do outro, que pode ser propiciada pela pesquisa, estabelecemos com o sujeito uma relação perversa, na qual expomos os estudantes aos riscos de relatar a verdade sobre si apenas para satisfazer aos nossos próprios interesses, deixando-os, ao fim, à mercê de sua própria angústia.

O esforço para fazer com que a pesquisa seja menos um instrumento de opressão e mais uma prática de liberdade passa pela assunção de uma postura parresiástica, ao longo de todo o processo, desde sua formulação até sua divulgação. Embora reste aqui espaço apenas para citá-las, parece interessante pontuar algumas ideias práticas que podem dialogar com as reflexões propostas; algumas delas já aparecendo em pesquisas sobre vida universitária, como sinal de amadurecimento desse jovem campo de estudos.

Para que essa conclusão seja mais uma abertura do que um encerramento, deixo uma lista de proposições: interpelar também o sujeito universal abstrato da academia e as estruturas que operam pela sua manutenção como tal, e não apenas o estudante adjetivado; problematizar

operadores lógicos centrados nos estudantes, como o conceito de afiliação estudantil, que, não obstante sua incontestável relevância para o desenvolvimento deste campo de pesquisa, pode ajudar a invisibilizar os mecanismos de opressão em jogo no ambiente universitário e na sociedade em que este se insere; em contrapartida, privilegiar operadores que implicam a instituição e a sociedade no questionamento e transformação dos jogos de poder, como o conceito de justiça cognitiva,⁶ por exemplo; pensar metodologias flexíveis, que prezem mais pela construção do vínculo com cada sujeito, por suas necessidades e possibilidades, e menos por um ideal de padronização das técnicas; analisar Relatos de Si que tenham sido produzidos em outras situações, talvez mais homólogas, de interpelação; propiciar uma participação mais ativa dos estudantes pesquisados, não só na produção do relato, mas em outras etapas da pesquisa, podendo recuperar e elaborar seu discurso, tomado assim como aberto e provisório; incluir na metodologia o planejamento de estratégias de divulgação dos resultados mirando a instituição – e outros atores políticos –, a comunidade científica e a sociedade, assumindo os riscos e as consequências de dizer a verdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da educação superior 2019: divulgação dos resultados*. Brasília, DF: Inep: MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 1 nov. 2021.

6 Para mais discussões sobre esse e outros operadores desse tipo, *vide*, especialmente, os volumes cinco e seis desta coleção, disponíveis em: <https://repositorio.ufba.br/ri/>.

BUTLER, J. Fundações contingentes: feminismo e a questão do “pós-modernismo”. In: BENHABIB, S.; BUTLER, J.; VERÍSSIMO, F. *Debates feministas: um intercâmbio filosófico*. São Paulo: Ed. Unesp, 2018a. p. 61-92.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b.

BUTLER, J. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FONAPRACE. V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das IFES. Brasília, DF: Fonaprace, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v. 5. p. 264-287.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, M. As técnicas de si. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. v. 9. p. 264-296.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. v. 1.

FOUCAULT, M. *O Governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). *Revista de Comunicação e linguagem*, Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.

IBGE. *Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 7 nov. 2021.

IBGE. *Censo demográfico 2010: nota técnica 01/2018. releitura dos dados de pessoas com deficiência no censo demográfico 2010 à luz das recomendações do grupo de Washington*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/

metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf.

Acesso em: 7 nov. 2021.

SAMPAIO, S. M. R. Apresentação: o observatório da vida estudantil uma contribuição aos estudos sobre vida e cultura universitária. In: SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: Edufba, 2011. p. 13-25.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, 2019. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/issue/view/353/pdf_61. Acesso em: 10 jul. 2021.

GAROTOS BRANCOS DE BRANCO

revisitando *Boys in white*
numa perspectiva interseccional



VIRGINIA TELES CARNEIRO
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

“A gente escreve o que ouve – e nunca o que houve”. (ANDRADE, 2007, p. 47) A conhecida frase de Oswald de Andrade, importante escritor brasileiro vanguardista, indica seu questionamento sobre a história que é contada através da reunião e hierarquização de fatos, identificados como verdades. Como artista, o poeta escrevia não apenas a partir dos acontecimentos, mas também da prática da escuta, tentando compreender as singularidades dos costumes e histórias populares. No mundo da ciência, as perguntas sobre como produzir verdades discutíveis, que possam ser debatidas e/ou refutadas, também sempre estiveram em pauta. É possível pensar em fatos que definem *a priori* o mundo

e os seres humanos, bem como de que modo estes últimos constroem a si e ao mundo, gerando discursos que produzem realidades.

No campo das ciências sociais, entre as diferentes tentativas de explicar a complexa relação entre indivíduo e sociedade, o interacionismo simbólico se destaca ao enfatizar os microprocessos por meio dos quais as pessoas elaboram significados, identidades e atos conjuntos. Ao fazer isso, ele acentua como os símbolos, a interação e a agência humana servem como pedras angulares da vida social. Ao considerar o ser humano como agente na sociedade, os teóricos interacionistas estão de acordo com a compreensão de que a realidade social é fabricada, constantemente, através da interpretação que os atores sociais dela fazem, construindo o mundo social. Dedicam-se à vida cotidiana, pois só por essa via é possível perceber a realidade se fazendo, através da interação que ocorre entre as pessoas. Os indivíduos não se adaptam, simplesmente, a uma realidade previamente estruturada. Eles são intérpretes da vida social. Assim, o pesquisador se coloca no campo como um intérprete das interpretações, e não como alguém que irá, de forma distanciada, explicar uma realidade já representada.

No presente texto, nos propomos revisitar uma obra que se tornou um clássico da sociologia das profissões, escrita por expoentes do interacionismo simbólico, com a intenção de problematizar alguns achados de pesquisa a partir do entrelaçamento de categorias como raça, gênero e classe. Esse esforço não pleiteia a invalidação dos resultados da pesquisa, mas sim uma redefinição da situação investigada, o que coloca em questão o quanto ela pode ser universalizável.

UMA BREVE HISTÓRIA DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO

De acordo com Plummer (2002, p. 228), a história do interacionismo simbólico é apresentada em diferentes versões, sendo difícil sintetizá-la abarcando todas as suas dimensões. “Qualquer tentativa para produzir uma história do interacionismo simbólico no século XX será consequentemente parcial e seletiva”. Para alguns, o interacionismo sim-

bólico aparece na década de 1920 através dos trabalhos do filósofo e também psicólogo social George Hebert Mead, embora o termo só tenha sido cunhado por Herbert Blumer, em um artigo publicado em 1937. Outros consideram que essa teoria é obra do jornalista Robert Park, ou, de forma mais genérica, situam a Escola de Chicago como espaço de sua construção, onde todos esses nomes citados na sua origem podem ser identificados.

Há, no entanto, uma concordância em relação a essa abordagem teórica estar alicerçada filosoficamente no pragmatismo, representado, especialmente, por Mead, embora haja também referência a Charles Peirce, William James e John Dewey. (JOAS, 1999; PLUMMER, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2011) É possível identificar essa herança do pragmatismo principalmente na recusa do interacionismo simbólico à ideia de que o conhecimento tem um fundamento estático, separado da experiência humana, compreensão originária do dualismo cartesiano. A visão do ser humano como espectador do conhecimento perde lugar para uma noção processual e construcionista. (NUNES, 2005) De acordo com Plummer (2002, p. 230), o pragmatismo, em seu cerne, sugere três coisas: primeiro, chama atenção para a importância “da sobreposição do concreto e do particular, ao abstrato e universal”, ou seja, o indivíduo isolado é uma abstração desconhecida, tal qual é a sociedade quando percebida como separada dos homens. Em segundo lugar, “a procura da ‘verdade’ é indefensável, embora a busca de verdades e significados seja uma tarefa necessária e possível”. (PLUMMER, 2002, p. 231) Fazendo referência a William Thomas e seu famoso teorema: “quando alguém define situações como reais, estas se tornam reais nas suas consequências”. (PLUMMER, 2002, p. 231) Por último, o posicionamento pragmatista tenta superar a separação entre sujeito e objeto, conhecedor e conhecido. Assim, “através de um enfoque no concreto, os intermináveis dualismos do pensamento filosófico ocidental podem, simplesmente, ser transcendidos”. (PLUMMER, 2002, p. 231)

As noções da filosofia pragmatista afluem à sociologia empírica da Escola de Chicago, cuja história se confunde com a própria história do

interacionismo simbólico, que é também apresentada a partir de diferentes interpretações. De acordo com Plummer (2002), a sociologia de Chicago dominou a sociologia norte-americana nas quatro primeiras décadas do século XX, marcando fortemente o aparecimento da sociologia moderna e tendo o interacionismo simbólico como sua teoria essencial. Contrastando com tendências mais abstratas de sociólogos norte-americanos que lhe antecederam, a sociologia de Chicago esforçava-se para realizar o estudo do mundo empírico. Várias investigações começam a se desenvolver, tendo como temas comuns de interesse o desenvolvimento urbano, a criminalidade, as relações étnicas e a imigração, aspectos coerentes com o momento em que a cidade de Chicago vivia em decorrência de um crescimento demográfico vertiginoso no início do século XX, como consequência do desenvolvimento industrial das metrópoles do meio-oeste norte-americano. A atitude dos pesquisadores da Escola de Chicago de conhecer o mundo através de sua participação direta nele gerou a preocupação com questões de método, havendo grande rigor na utilização da observação participante, estudos de caso, entrevistas formais e informais e documentos pessoais, como diários e cartas.

Na década de 1930, Herbert Blumer (1900-1986) dará continuidade ao trabalho docente de Mead, substituindo-o após a sua morte. Blumer irá cunhar o termo “interacionismo simbólico”, dando-lhe um tratamento sistemático e, posteriormente, publicando aspectos metodológicos da teoria. Ele inicia um de seus mais famosos artigos explicando as três premissas básicas do interacionismo simbólico:

A primeira estabelece que os seres humanos agem em relação ao mundo fundamentando-se nos significados que este lhes oferece. Tais elementos abrangem tudo o que é possível ao homem observar em seu universo [...], além das situações com que o indivíduo se depara em seu dia-a-dia. A segunda premissa consiste no fato de os significados de tais elementos serem provenientes da ou provocados pela interação social que se mantém com as demais pessoas. A terceira premissa reza que tais significados são manipulados por um processo interpretativo (e por este modificados)

utilizado pela pessoa ao se relacionar com os elementos com que entra em contato. (BLUMER, 1969, p. 119)

O autor afirma que o significado ganha uma nova interpretação na base do interacionismo simbólico, diferentemente do que era apreendido pela sociologia e pela psicologia da época. Embora seguissem caminhos diferentes, ambas se preocupavam com os fatores desencadeadores e o comportamento deles decorrente. Dessa forma, não seria necessário se ocupar com os significados dos fatores em relação aos quais o homem age. De acordo com Blumer (1969, p. 121):

O interacionismo simbólico não julga que o significado emana da estrutura intrínseca do elemento detentor do significado, nem pressupõe que o significado se origina através de uma coalescência de fatores psicológicos do indivíduo. Antes, considera que o significado é produzido a partir do processo de interação humana [...] criado em e através das atividades humanas determinantes em seu processo criativo [...], o uso de significados por alguém em plena ação envolve um processo interpretativo.

A vida em sociedade acontece em um contínuo processo de ajuste das atividades dos seres humanos. A interação não seria, portanto, um meio ou apenas um contexto para a expressão da conduta humana. Essa visão da relação homem-sociedade contrariou a sociologia dominante da época, tributária do funcionalismo, que postulava uma realidade social imposta aos indivíduos. Os próprios “objetos”, sejam eles físicos, sociais ou abstratos, também são produtos da interação simbólica, não havendo um *status* fixo para eles. Se os significados dos objetos se mantêm, isso também é fruto das definições feitas pelo homem. O objeto não possui um significado em si mesmo, pois este é produzido a partir da forma pela qual ele é demarcado por outras pessoas via interação social. (BLUMER, 1969) O homem se depara com um universo que deve interpretar com o objetivo de poder agir, e não apenas reagir a um ambiente devido à sua organização. Essa forma de compreensão da ação humana também abarca a ação coletiva na qual estão envolvidas

várias pessoas, havendo um encadeamento de ações. Contrapondo-se à visão de que a sociedade é imóvel, na qual o comportamento humano é determinado por suas regras, valores e sanções, o interacionismo simbólico defende que “na coexistência grupal, é o processo social que cria e mantém as regras, e não as regras que criam e mantêm a coexistência grupal”. (BLUMER, 1969, p. 135)

Aproximadamente na metade do século XX, fica evidente que o interacionismo simbólico marcou, fortemente, a sociologia americana a partir do surgimento de novos expoentes. Identificado como representante da segunda Escola de Chicago, Everett Hughes (1897-1983) é, sem dúvida, um dos grandes pesquisadores da sociologia ocupacional. Hughes enfoca o estudo das profissões, ou seja, das ocupações que demandam formação especializada, mas sob o ponto de vista de uma divisão do trabalho compreendida a partir da ação de indivíduos e grupos que dela fazem parte. Hughes não se interessava pelo macrosocial, pois as normas formais pouco informavam sobre o comportamento das pessoas, já que elas precisavam definir sua situação e agir para criar seus próprios papéis.

Hughes liderou pesquisas que se tornaram referência e seus orientandos tornaram-se, posteriormente, importantes representantes do interacionismo simbólico, a exemplo de Howard Becker, Anselm Strauss e Erving Goffman. Uma das obras mais importantes de Hughes é *Boys in White*, publicada, originalmente, em 1961, em que relata uma pesquisa sobre a formação do estudante de medicina e que conta com a participação de Becker, Strauss e Blanche Geer. Infelizmente a obra ainda não foi traduzida para o português, uma vez que é considerada um clássico da pesquisa qualitativa em sociologia, especialmente pelo seu rigor e detalhamento metodológico.

A OBRA *BOYS IN WHITE*

O interesse de Hughes era o campo das ocupações profissionais. Ele considerava que o que acontecia entre a escolha e a inserção numa

faculdade era uma parte importante da vida do indivíduo e um processo que uma sociedade dependente de profissões deve compreender. De acordo com Becker e demais autores (2007), três fenômenos estavam ocorrendo naquela época, final dos anos 1950 e início da década de 1960: o aumento do número de profissões, do tempo de treinamento e a tendência para que as profissões fossem praticadas em organizações cada vez mais complexas. Para os autores, a medicina era um campo afetado por esses fenômenos. Segundo eles, o problema de investigação foi sendo descoberto ao longo da pesquisa, tornando-se, definitivamente, o foco central na fase de análise final de todo material coletado.

O objetivo do estudo foi compreender o entendimento coletivo do nível e direção de esforços dos estudantes de medicina ao longo da formação para a conclusão do curso. Ao se depararem com uma sobrecarga de estudos e com uma orientação não consensual de seus professores sobre o que era mais importante estudar, os estudantes descobrem, a partir da interação social, que eles mesmos devem decidir o quanto devem estudar determinados assuntos e em que direções devem investir seus maiores esforços. Os pesquisadores acompanharam grupos diferentes de estudantes ao longo de dois anos e em momentos diferentes do curso; sua presença na faculdade era tão frequente que, às vezes, eles eram confundidos com estudantes por funcionários da instituição. A amostra é composta, em sua maioria, por jovens homens brancos de classe média, residentes no estado do Kansas e de religião cristã protestante. O método central foi a observação participante, através da qual a equipe acompanhava os estudantes em todos os locais da instituição e também fora dela – como nas residências –, na tentativa de compreender de forma intensiva a rotina dos estudantes de medicina. Foram também realizadas entrevistas informais com estudantes e professores. Entrevistas estruturadas, contendo 138 questões, foram realizadas com 62 estudantes escolhidos aleatoriamente. Ao final, unindo as notas de campo e o registro das entrevistas, havia mais de 5 mil páginas datilografadas em espaçamento simples.

Os autores assumem o uso do interacionismo simbólico, desenvolvido inicialmente por Mead, como principal referencial teórico para esse estudo. Explicitam a escolha teórica de observar a faculdade como um organismo social e que as partes analisadas, separadamente, são, de fato, interconectadas e interdependentes. Outra predileção teórica foi se concentrar mais no que era comum entre os estudantes e menos nas variações de suas ações. Inicialmente, essa decisão resultou de eles acreditarem que era preciso primeiro entender os elementos comuns para, posteriormente, compreender o que poderia diferenciar um estudante do outro. Porém, essa deliberação foi depois ancorada na descoberta através do trabalho de campo “da tremenda homogeneidade do corpo de estudantes. Os estudantes são tão homogêneos em relação aos problemas que estávamos estudando que um foco nas variações entre eles teria rendido pouco”. (BECKER et al., 2007, p. 22, tradução nossa)

Três conceitos teóricos básicos dominaram a análise dos dados: perspectivas de grupo, cultura estudantil e organização. Inspirados em Mead, Becker e demais autores (2007, p. 34, tradução nossa), usam o termo “perspectiva” “para referir um conjunto coordenado de ideias e ações que pessoas usam para lidar com alguma situação problemática, ou às formas comuns das pessoas pensarem, sentirem e agirem em tal situação”. As perspectivas estão, portanto, relacionadas às situações problemáticas. “Uma pessoa desenvolve e mantém uma perspectiva quando ela encara uma situação que exige uma ação que não é dada por suas próprias crenças anteriores ou por imperativos situacionais”. (BECKER et al., 2007, p. 35, tradução nossa) Dito de outro modo, a perspectiva surge quando as pessoas enfrentam um lugar de escolha, pois há situações em que o indivíduo só possui uma escolha possível, a depender de limitações físicas e sociais. Porém, nas situações em que é convocado a agir e suas escolhas não são impedidas, ele desenvolverá uma perspectiva. “Se um tipo particular de situação ocorre frequentemente, a perspectiva irá, provavelmente, tornar-se uma parte estabelecida da maneira como uma pessoa lida com o mundo”. (BECKER et al., 2007, p. 35, tradução nossa) Obviamente,

as pessoas nem sempre perceberão situações como problemáticas da mesma forma e ao mesmo tempo.

O conceito de situação é caro ao interacionismo simbólico. Embora Becker e demais autores (2007) o utilizem com frequência, não fazem referência ao seu primeiro desenvolvedor, William Isaac Thomas (1863-1947). Thomas define situação na obra *The Unadjusted Girl – With cases and standpoint for behavior analysis*:

Antes de qualquer ato de comportamento auto-determinado há sempre um estágio de exame e deliberação que podemos chamar de *definição da situação*. Na realidade não só os atos concretos são dependentes da definição da situação, mas toda uma conduta de vida e a personalidade do próprio indivíduo derivam, gradualmente, de uma série de tais definições. (THOMAS, 1923, p. 42, apud NUNES, 2005, p. 44, grifos do autor)

Isso leva a consequências metodológicas importantes pois considerar como o sujeito percebe uma situação sem depender de uma concordância com a realidade aceita mais consensualmente é um fator relevante para a interpretação. Assim, é preciso que o pesquisador compreenda o que constitui um problema para o sujeito. O desafio metodológico do “interacionismo simbólico é criar, num plano de abstração mais elevado, uma ‘definição da situação’, ou uma perspectiva que condicione a análise de uma realidade social caracterizada pela interatividade”. (NUNES, 2005, p. 48)

Esse desafio é superado por Becker e demais autores (2007) na pesquisa com os estudantes de medicina. No esforço de análise da situação, os autores distinguem as perspectivas entre imediatas e de longo prazo. As perspectivas de longo prazo seriam aquelas que levariam o indivíduo para a situação imediata. Por exemplo, os estudantes escolhem cursar uma faculdade de medicina para se tornarem médicos no futuro. Quando o estudante ingressa na universidade, se depara com inúmeros problemas. Diante disso, o estudante desenvolverá uma perspectiva imediata de curto prazo. Em suas análises, os autores dedicam-se, especialmente, às perspectivas situacionais de curto prazo e como

os estudantes lidam com as perspectivas de longo prazo, dando ênfase às condições em que uma determinada perspectiva se torna imediata. Os autores estavam mais interessados nas perspectivas coletivas, ou seja, as que são sustentadas por um grupo de pessoas: “Perspectivas de grupo são modos de pensamento e ação desenvolvidos pelo grupo diante da mesma situação problemática. [...] São formas de pensar e agir que parecem, para os membros do grupo, como naturais e legítimas em tais situações”. (BECKER et al., 2007, p. 36, tradução nossa).

A perspectiva de grupo nasce, portanto, quando as pessoas se percebem em uma situação semelhante e podem interagir compartilhando preocupações e opiniões sobre como resolveriam o problema. Obviamente, em um grupo, há perspectivas individuais, porém, “perspectivas de grupo ganham robustez e forçam o comportamento dos indivíduos em virtude de serem realizadas em comum com os outros. Elas têm a validade *prima facie*, que se convertem para essas coisas que ‘todo mundo sabe’ e ‘todo mundo faz’”. (BECKER et al., 2007, p. 36, tradução nossa)

Para a análise dos dados, os autores descreveram três características para definir as perspectivas de grupo: a frequência (quantas vezes um conteúdo aparecia nos registros), a extensão (o quanto esse conteúdo era difundido, não sendo restrito a apenas um subgrupo) e o caráter coletivo (a partir da frequência e da extensão era possível dizer que algo era aceito e compartilhado pelos estudantes). Eles afirmam que se tornaram conscientes de certas ideias dos estudantes a partir da repetição continuada de alguns temas nas notas de campo. É importante destacar que, mesmo que o enfoque seja dado ao que é coletivamente compartilhado, os autores tinham uma grande preocupação em identificar os casos negativos, ou seja, as perspectivas alternativas para lidar com os problemas. É claro que há poucos casos negativos verificados em cada perspectiva pois, se houvesse muitos, seria necessário revisar se a perspectiva era mesmo grupal.

Um dos aspectos mais interessantes da obra é o rigor metodológico presente na pesquisa. Os autores preocupam-se, por exemplo, se o

conteúdo da perspectiva foi gerado a partir de uma pergunta do pesquisador ou se surgiu espontaneamente, em que momento do curso a perspectiva nasce, se o conteúdo aparecia na fala dos entrevistados, mas não em seus comportamentos observados e vice-versa, em que grau determinado conteúdo era demonstrado em público ou de forma mais privativa, entre outros. Obviamente, os autores descrevem as perspectivas relacionadas ao objetivo da pesquisa, com referência aos níveis e direção dos esforços dos estudantes, identificando-as, desde o momento do seu ingresso na faculdade, até o último ano do curso.

Diretamente ligado ao conceito de perspectiva de grupo está o de cultura estudantil, que os autores definem como “o corpo de entendimentos coletivos entre estudantes sobre assuntos relacionados com seus papéis como estudantes”. (BECKER et al., 2007, p. 46, tradução nossa) Há uma coerência e consistência entre as perspectivas que constroem e são construídas pela cultura estudantil. As perspectivas sustentadas pelos estudantes estão irremediavelmente relacionadas ao fato de essas pessoas ocuparem a posição de estudantes em uma instituição universitária. Por ocuparem a mesma posição, eles precisam enfrentar problemas em comum. Os autores afirmam que “o termo importante na expressão ‘estudantes de medicina’ é *estudante*”. (BECKER et al., 2007, p. 46, grifos do autor, tradução nossa) Isso traz uma conotação fundamental na compreensão de que, enquanto os estudantes estão se preparando para serem médicos, “as influências decisivas em suas perspectivas não são médicas”. (BECKER et al., 2007, p. 46, tradução nossa) Ou seja, a cultura estudantil é a cultura dominante, pois, enquanto os estudantes estão na faculdade, eles não enfrentam problemas idênticos aos que os médicos enfrentam porque, efetivamente, não são médicos. Mesmo em situações em que estão em contato direto com os pacientes, como no último ano, é como estudante de medicina que eles se colocam nessa relação.

De modo semelhante, os estudantes não aplicam simplesmente as perspectivas trazidas de suas experiências anteriores em outras posições institucionais. Para Becker e demais autores (2007), a experiência prévia não exerce uma influência decisiva no comportamento dos

estudantes. Ela pode exercer influência indireta de diferentes formas, mas os problemas do papel de estudante “são tão urgentes e as perspectivas iniciais dos estudantes tão similares, que as perspectivas desenvolvidas são muito mais aptas a refletir as urgências da situação imediata da faculdade que as ideias associadas com seus papéis e experiências anteriores”. (BECKER et al., 2007, p. 47, tradução nossa)

Não seria possível compreender como os estudantes elaboram suas perspectivas de grupo sem considerar a organização. “Uma organização consiste de grupos definidos de pessoas que interagem com outras regularmente em modos padronizados. Ela é estruturada e recorre a formas coletivas de ação social”. (BECKER et al., 2007, p. 47, tradução nossa) Para os autores, as relações são governadas tanto pelo consenso como pelas regras que fogem a esse consenso. Assim, se queremos compreender uma determinada categoria de pessoas em uma organização, devemos observá-la em suas interações com outras pessoas com as quais ela entra em contato. Dentro de uma organização, as pessoas são membros de uma categoria, que medeiam as relações. Portanto, o estudante é tratado como estudante pelas outras categorias, ao mesmo tempo em que eles tratam as outras pessoas de acordo com a categoria que representam.

A obra apresenta, de forma minuciosa, como os estudantes definem quais são os problemas que precisam ser solucionados, bem como de que forma isso é colocado em ação. Por exemplo, no início do curso os estudantes se deparam com uma grande sobrecarga de conteúdos que precisam ser aprendidos em um tempo muito curto. Diante disso, perguntam-se o que deve ser priorizado. Ao depararem-se com o fato de terem que ser aprovados nos componentes para poderem seguir no curso, o conteúdo que será avaliado pelo professor é considerado como prioritário, mesmo que haja dúvidas do quanto ele será útil para o exercício da profissão. Para isso, eles devem identificar o que os professores querem que eles saibam. Porém, nos anos finais, quando já estão exercendo atividades clínicas, os estudantes entendem que os conteúdos mais importantes são aqueles requisitados pela prática, pois a responsabilidade pela saúde do paciente torna-se um valor importante. Assim,

Becker e demais autores (2007) mostram de forma bastante detalhada como os estudantes, coletivamente, definem o nível e a direção de seus esforços para tornarem-se médicos, argumentando que esse processo se dá através da execução na prática de perspectivas a partir da qual os estudantes veem seus problemas do dia a dia em relação aos seus objetivos em longo prazo.

UMA ÓTICA INTERSECCIONAL PARA *BOYS IN WHITE*

A obra *Boys in White* é, sem dúvida, um importante registro do rigor metodológico da pesquisa qualitativa, desde a elaboração do problema a ser investigado até a interpretação dos numerosos dados produzidos, deixando à mostra o compromisso dos pesquisadores com a investigação social. No entanto, a disseminação do pensamento pós-colonial nos fornece pistas para importantes questionamentos acerca dos resultados dessa pesquisa, permitindo uma outra compreensão da “definição da situação” no contexto da faculdade de medicina que lhe serviu de campo. É importante destacar aqui que se trata, de fato, de uma compreensão alternativa e não de uma invalidação das conclusões de Becker e demais autores (2007). Concordamos com Santos (2009, p. 12) quando, ao falar de alternativas à epistemologia dominante, afirma que “a pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais”. O pensamento decolonial não busca anular todo o conhecimento já produzido no hemisfério norte, mas sim, como dito por Mignolo (2014, p. 25, tradução nossa), estabelecer uma relação fronteira de desprendimento com os modos de ser e saber impostos: a “descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como verdadeiro, superando todos os previamente existentes”.

Os estudos atuais solicitam ferramentas teórico-metodológicas capazes de contemplar outras complexidades colocadas pela contemporaneidade. O conceito de interseccionalidade parece cumprir esse

papel, pois explora os marcadores sociais como categorias interrelacionadas e não separadamente. De acordo com Akotirene (2019, p. 14), “a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado [...]”. O termo, cunhado pela estadunidense Kimberlé Crenshaw no âmbito do feminismo negro, visibiliza a sobreposição de gênero, raça e classe como estruturas que interagem simultaneamente e que não podem ser desconsideradas ao pensar, por exemplo, que a categoria gênero deve ser compreendida amalgamada à categoria raça, visto que a experiência de ser uma mulher negra é muito distinta de ser uma mulher branca.

Vale destacar que temas como raça, gênero e classe social sempre fizeram parte dos interesses dos pesquisadores do interacionismo simbólico. O próprio Blumer estudou o preconceito racial. Para ele, raça e etnia fornecem fortes símbolos que estão na base da construção da identidade, sendo as interações entre membros de grupos dominantes responsáveis pela formação do preconceito racial. (BLUMER, 1958) Os interacionistas, portanto, não eram alienados dessa temática. Talvez, por isso, a homogeneidade no perfil dos participantes da pesquisa de Becker e demais autores (2007, p. 61) não passou despercebida, pois é dito que “os estudantes de medicina da Universidade do Kansas são um corpo homogêneo. Dizer que eles são do Kansas, jovens, brancos, do sexo masculino, protestantes, nativos de uma pequena cidade, casados, descreve uma grande maioria de todo corpo discente”. Os autores também acrescentam que nas turmas há poucas mulheres e um pequeno número de pessoas de outros continentes e também de negros americanos. Acerca disso, comentam que “o pequeno número de mulheres e negros não reflete qualquer intenção de discriminação. A faculdade recebe muitos poucos candidatos de ambas as categorias”. (BECKER, et al., 2007, p. 60, tradução nossa) Essa declaração, além de ser estereotipada, nos leva a entender que os autores não reconhecem a influência dessas categorias na formação da cultura estudantil. Como pesquisadores brancos, três deles homens e uma mulher, parecem ignorar o racismo estrutural e institucional (ALMEIDA, 2018) aí evidenciado,

num período em que a segregação racial ainda era legal nos Estados Unidos. Questionamos se a homogeneidade da cultura estudantil afirmada como um dos resultados da pesquisa se deve, ao menos parcialmente, tanto à homogeneidade do perfil da amostra quanto à cultura dos pesquisadores e da pesquisadora responsáveis pela investigação.

Essa hipótese torna-se ainda mais evidente na medida em que os autores insistem que a cultura estudantil se sobrepõe às experiências de vida anteriores dos estudantes. “Ser estudante” se torna o elemento principal em virtude dos problemas imediatos que precisam solucionar:

[...] as identidades latentes não afetarão um comportamento individual dentro de um grupo ou o comportamento coletivo do grupo a menos que sejam de alguma forma mobilizadas e postas em jogo na interação cotidiana dos membros do grupo. [...] Ser veterano na organização ou ser membro de algum grupo étnico em particular não afetará o comportamento, a menos que essas distinções sejam usadas na interação cotidiana em grupos que apoiam e mantêm a cultura associada com essas identidades ‘estranhas’. A cultura latente é, então, apenas um potencial, e precisa ser desenvolvida na nova situação no sentido de que deve ser posta em jogo e aplicada aos novos problemas que surgem no grupo. Não tem influência sobre o comportamento do grupo simplesmente porque há pessoas presentes que têm identidades latentes semelhantes. (BECKER et al., 2007, p. 48, tradução nossa)

Essa constatação não considera o pequeno número de pessoas de etnias diferentes da maioria branca, o que parece ser uma imposição cultural originada não apenas do papel de estudante, mas de um padrão normativo do que é ser estudante, necessariamente atrelado a um padrão de gênero (masculino), raça (branca) e classe (média e alta). Na época em que a pesquisa foi realizada, a segregação racial ainda era legal, não havia igualdade de gênero para acesso ao ensino superior e nenhum incentivo para que estudantes mais pobres pudessem acessar a universidade, o que é confirmado pelo perfil da amostra. Podemos facilmente inferir que os poucos e poucas estudantes que divergiam

do padrão supracitado abriram mão de suas singularidades culturais em nome de uma assimilação da cultura branca, masculina e abastada como forma de serem reconhecidos como aptos a permanecer numa faculdade de medicina. Se não havia diversidade de identidades em número significativo, não há como constatar tal influência na cultura estudantil pesquisada, ao contrário do que foi afirmado pelos autores. Isto não invalida os outros resultados encontrados, mas os situam dentro de uma especificidade que não pode ser entendida como universal.

Beagan (2001) faz uma interessante pesquisa acerca das micro desigualdades cotidianas relacionadas à raça, gênero, classe e sexualidade na faculdade de medicina. A autora faz uma crítica à obra de Becker e demais autores (2007, p. 584, tradução nossa), afirmando que “na verdade, eram meninos brancos de branco”. A autora considera que, na atualidade, a população de estudantes de medicina é muito menos homogênea do que na época em que a obra foi publicada. Isso provoca impactos na cultura estudantil e nos estudantes individualmente, pois há um jogo de forças entre quem a pessoa é quando entra na faculdade de medicina e a cultura latente que determina comportamentos que seriam apropriados para um(a) futuro(a) médico(a). Aqueles que “naturalmente” compartilham das características dessa cultura latente têm um sentimento de pertença, diferentemente de outros que podem se sentir marginalizados. Embora as instituições, de modo geral, assumam um compromisso institucional com a igualdade na admissão de estudantes e tenham um discurso contra a discriminação, elas podem propiciar uma “atmosfera” de acolhimento mais para alguns do que para outros, possibilitando que “alguns participantes saibam que devem reconhecer que são marginais ao funcionamento normativo da faculdade e *devem avançar para a assimilação*”. (BEAGAN, 2001, p. 587, grifo nosso, tradução nossa) É interessante perceber que esta afirmação não contradiz exatamente o que foi encontrado por Becker e demais autores (2007), pois aqui ela também fala de uma cultura que se impõe, forçando o estudante a assimilá-la caso ele não se encaixe. Mas coloca a cultura estudantil dentro de um espectro social mais amplo, a partir do qual o papel de estudante

é configurado. Becker e demais autores (2007) justificam que as experiências anteriores perdem força diante dos problemas do papel de estudante, que trazem urgências nas situações imediatas. Mas será que os níveis e direções dos esforços dos estudantes de medicina pesquisados seriam os mesmos para homens e mulheres, pessoas negras e brancas ou originárias de segmentos sociais diferentes? É possível pensar que se há uma padronização imposta do que deve realizar um estudante de medicina, que comunica implicitamente a direção de suas ações, aqueles que se distanciam do que é exigido desde o início do curso deverão efetuar esforços em um nível diferenciado.

Na pesquisa, Beagan (2001) descreve inúmeras situações nas quais mulheres brancas e negras, homens negros, homossexuais e pessoas de baixa renda enfrentam micro iniquidades que são tidas como normais, naturais ou aceitáveis. Podemos tomar como exemplo estudantes pobres que não conseguem se relacionar com estudantes ricos; estudantes de minorias raciais que concordam que a raça afeta a forma como são tratados por outras equipes médicas e pelos pacientes; mulheres que escolhem especialidades médicas compatíveis com o cuidado com a família, algo não identificado em nenhum estudante homem. Hillyard, Tummons e Winnard (2021) encontram resultados numa direção semelhante ao pesquisarem narrativas de egressos de universidades de elites que pertenciam à classe trabalhadora. Os autores argumentam que o interacionismo simbólico é de grande relevância para examinar como as desigualdades de classe social são recriadas e tornadas invisíveis por meio de técnicas de gerenciamento interacional. Os participantes contam “histórias de atrocidade” (HILLYARD; TUMMONS; WINNARD, 2021, p. 533), vividas em diferentes contingências durante a graduação e mostram que, de modo geral, eles não desafiaram a definição dominante da situação, esforçaram-se para assimilar a cultura padrão.

Retornando à obra de Becker e demais autores (2007), destacamos que eles afirmam que a criação de uma perspectiva contém vários elementos: uma definição da situação na qual os atores estão envolvidos, uma declaração de objetivos que eles estão tentando alcançar,

um conjunto de ideias especificando que tipos de atividades são convenientes e apropriadas, e um conjunto de atividades ou práticas congruentes. A partir de uma leitura interseccional, todos esses elementos poderiam ser reconfigurados, pois incluiria uma discussão sobre as relações de dominação e poder na observação das interações que estariam, sem dúvida, presentes no processo de criação de perspectivas de curto e longo prazo realizadas pelo grupo.

Como dito anteriormente, nossa intenção não é invalidar ou pôr em dúvida os resultados encontrados por Becker e demais autores (2007), mas sim levantar questionamentos que deslocam o problema dos níveis e esforços do estudante de medicina para outro lugar, a partir de outro olhar. O interacionismo simbólico utilizado numa perspectiva interseccional poderá ser um valioso recurso para compreender como as pessoas definem sua situação e como agem para interpretar e se adaptar a diferentes circunstâncias, levando em consideração que a organização das estruturas sociais tem um papel nas negociações no interior das interações, que podem revelar múltiplas formas de movimentação entre marcadores como raça, gênero e classe, sem torná-los meros fatores determinantes e estanques.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto revisita o início da história do interacionismo simbólico, que apregoa que as ações humanas fazem parte de uma complexa rede de interpretações, na qual os indivíduos compreendem a si mesmos e aos outros por meio das interações, definindo sua situação e agindo diretamente na realidade social. Tomando a clássica obra *Boys in White* como exemplo de pesquisa realizada a partir deste referencial, descrevemos a extensão e a profundidade do rigor metodológico da investigação qualitativa que se propôs vivenciar o campo de pesquisa juntamente com seus participantes colaboradores na tentativa de compreender os significados que são produzidos no processo de interação humana. Problematicamos a ideia de homogeneidade da cultura estudantil como um

elemento central para o direcionamento dos esforços dos estudantes de medicina ao incluirmos uma perspectiva interseccional na interpretação dos resultados.

Se, como disse o poeta, “a gente escreve o que ouve – e nunca o que houve” (ANDRADE, 2007, p. 47), finalizamos este texto questionando: o que ouvimos? Que vozes escutamos? Qual o nosso lugar de escuta? Como nossa forma de compreender o mundo cria fronteiras entre o que houve e o que se ouve? A contemporaneidade nos demanda respostas complexas que exigem a consideração de realidades plurais, inusitadas. Em virtude de sua capacidade de acompanhar de perto os processos sociais à medida que surgem e mudam, o interacionismo simbólico se constitui como uma teoria particularmente útil para dar conta dessa fluidez, indicando como significados variam de acordo com a história e contextos sociais. Acreditamos que a ciência conectada com a transformação será capaz de compreender as contradições que atravessam o cotidiano de nossas sociedades sem ignorar o caráter histórico das singularidades locais.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDRADE, O. *Serafim Ponte Grande*. 9. ed. São Paulo: Globo, 2007.
- BEAGAN, B. Micro inequities and everyday inequalities: “race”, gender, sexuality and class in medical school. *The Canadian Journal of Sociology*, Toronto, v. 26, n. 4, p. 583-610, 2001. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3341493>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BECKER, H.; GEER, B.; HUGHES, E. *et al. Boys in white: student culture in medical school*. New Brunswick: Transaction Publishers, 2007.
- BLUMER, H. A natureza do Interacionismo Simbólico. In: MORTENSEN, C. D. (org.). *Teoria da comunicação: textos básicos*. São Paulo: Mosaico, 1969. p. 119-137.

- BLUMER, H. Race prejudice as a sense of group position. *The Pacific Sociological Review*, v. 1, n. 1, p. 3-7, 1958. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1388607>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- HILLYARD, S.; TUMMONS, J.; WINNARD, M. Atrocity stories and access to elite universities: chickens at the station. *Symbolic Interaction*, Emerald, v. 44, n. 3, p. 533-554, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/symb.513>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- JOAS, H. Interacionismo simbólico. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (org.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. p. 126-174.
- MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. In: BORSANI, M. E.; QUINTERO, P. (org.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 23-46.
- NUNES, J. H. *Interacionismo simbólico e dramaturgia: a sociologia de Goffman*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas; Goiânia: Ed. UFG, 2005.
- PLUMMER, K. O interacionismo simbólico no século XX: a emergência da teoria social empírica. In: TURNER, B. S. (org.). *Teoria social*. Lisboa: Difel, 2002. p. 225-254.
- SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G. O interacionismo simbólico como abordagem teórica aos fenômenos educativos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 6, n. 1, p. 91-100, 2011.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 9-21.

INTERACIONISMO SIMBÓLICO EM PESQUISA

a construção social de uma pesquisadora em gênero



MARILIA NERI
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

Este capítulo reflete sobre a experiência da primeira autora, Marília Neri, em sua trajetória doutoral, e apresenta seu processo de transformação ao longo da pesquisa que originou sua tese. Por ser a narradora dessa experiência, optamos pelo uso da primeira pessoa do singular, mas destacamos que a experiência narrada perpassou também a trajetória da segunda autora, Sônia Sampaio, que orientou o estudo.

Eu ainda me lembro da primeira vez em que refleti, de forma aprofundada, sobre existências trans. Há cerca de dez anos atrás, ouvi o relato de um homem que estava transicionando, identificando-se como mulher trans. Naquela época, o estranhamento era o sentimento mais evidente em mim, assim como a incompreensão sobre como

eram vividas essas vidas. Ao reativar essas sensações, compreendo minha limitação, já que meu interesse em estudos de gênero era incipiente e restrito a uma lógica binária, cisheteronormativa e colonializada, conceitos que serão explorados ao longo deste capítulo e que só compreendi ao longo do percurso.

Eu estava interessada em estudar gênero e, em 2016, quando a professora Sônia Sampaio sugeriu que minha tese investigasse a presença de pessoas transgêneras na universidade, aceitei o desafio, embora tivesse consciência de que minha trajetória de conhecimento relacionada aos estudos de gênero ainda era restrita. Eu habitava um mundo dividido apenas entre homens e mulheres. Durante os primeiros anos da caminhada doutoral, em muitos momentos, fui questionada sobre a legitimidade de minha pesquisa sobre pessoas trans, sendo eu uma pessoa cisgênera.¹ Para dar conta desse estranhamento, estudei sobre a noção tão discutida e, por vezes, esvaziada de “lugar de fala”. Como afirma Djamila Ribeiro (2017, p. 67), o lugar de fala não se restringe à narrativa sobre vivências, mas sim “um estudo sobre como as opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos tenham direito à fala, à humanidade”. Considerando essa compreensão, imaginei que o problema estava resolvido, na medida em que eu explorava o tema das opressões e a não inserção de pessoas trans em contextos educacionais. Entretanto, o desconforto permanecia. A caminhada doutoral seguiu com a minha descoberta das epistemologias do sul, da pós-colonialidade e da decolonialidade, criando conexões e diálogos com a teoria *queer*.

Durante o período do estágio doutoral, conhecido no Brasil como doutorado sanduíche, na Universidade de Coimbra, fui tomada por um sentimento de estrangeirismo, por estar em outro continente, em um país com uma língua similar, mas tão distante e, por vezes, incompreensível. Aquela experiência, inclusive os momentos em que fui discriminada por ser brasileira, indicaram o que é sentir-se fora do seu *habitat* e me fizeram refletir de forma mais profunda sobre o sentir-se estran-

1 “Conceito ‘guarda-chuva’ que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento”. (JESUS, 2012, p. 14)

geiro, sentimento experimentado por muitas pessoas² brasileiras dentro do seu próprio país. Entre estas, as pessoas trans. Na biblioteca do Centro de Estudos Sociais (CES), li a dissertação de Viviane Vergueiro, mulher trans acadêmica e ativista, que discute a cisnormatividade em sua complexidade; era o início do meu contato com a cisnormatividade. Apenas em 2020, um ano depois do início das minhas reflexões sobre esse tema e seus desdobramentos, percebi que, por mais que eu buscasse respeitar vozes trans, aquele não deveria ser o enfoque do meu trabalho, mas sim o impacto da cisnormatividade em contextos educacionais. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo discutir o impacto das escolhas teórico-metodológicas, assim como a transformação do enfoque da pesquisa ao longo do seu desenvolvimento.

INTERACIONISMO SIMBÓLICO E A (DES)CONSTRUÇÃO DE GÊNERO(S)

O interacionismo simbólico apresenta uma compreensão fluída e flexível da sociedade, considerando que os significados dos fenômenos são produzidos pela interação entre as pessoas. (COULON, 1995; SAMPAIO; SANTOS, 2011) A perspectiva do interacionismo simbólico, ao se interessar pelo significado que as pessoas atribuem aos acontecimentos do mundo, considera como eles “são construídos e negociados”. (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016, p. 16) Ao mesmo tempo, a interação é responsável por produzir ações e significados,

2 Neste capítulo, utilizarei o gênero feminino, em sua maioria, por considerar que sempre estarei me referindo a pessoas e não a homens ou mulheres propriamente. Outras autoras seguem esse movimento, por motivos dos mais diversos. Silva (2018) afirma que “Importa ainda salientar que a linguagem da escrita deste texto encontra-se, o quanto possível foi, no gênero feminino. Isto não quer dizer que a pesquisa se debruçou unicamente sobre as mulheres tampouco que pretende excluir os homens, mas atenta para o fato de que, na língua portuguesa, é muito difícil se comunicar a partir de alternativas de linguagem cuja flexão de gênero aponte para uma neutralidade no que se refere ao gênero. Na tentativa de contrariar este fato é que nos esforçamos por usar os termos no plural, nos referindo sempre ‘às pessoas’, como uma maneira de tentar usar uma linguagem o mais neutra possível e, assim, proporcionar que mais pessoas estejam incluídas pela linguagem utilizada”.

desenvolvendo um sentido próprio para cada fenômeno ou acontecimento. (LAPASSADE, 2005)

A partir da interação e de uma elaboração particular, é possível compreender os significados que cada pessoa estabelece para os acontecimentos que vivencia de forma contextualizada numa dada realidade social. “As pessoas criam, negociam e alteram significados sociais por meio do processo de interação”. (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016, p. 16) Esse posicionamento sobre a participação das pessoas na construção do social compreende que os seres humanos têm uma visão privilegiada ou de poder, permitindo que eles não apenas existam em sociedade, mas também que eles atuem, influenciem e construam essa sociedade. (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016)

Dessa forma, não há defesa de uma única verdade ou realidade, mas sim uma infinidade de versões de compreensão dos fenômenos sociais. A concepção de “realidade” está intimamente relacionada com o significado que cada pessoa atribui ao mundo que a cerca, o que faz com que essa realidade não seja entendida como uma única e inquestionável, mas sim relativa. Não há uma realidade que as pessoas descubrem como essencial, mas diferentes realidades em constante negociação e redefinição. Cada fenômeno ou objeto é passível de diferentes compreensões para diferentes pessoas ou grupos de pessoas. A depender de quem analisa ou observa algo, esses significados podem ser diversos, bem como, ao longo do tempo, se transmutarem a partir de novas leituras que essas pessoas fazem sobre os fenômenos. Assim, “a sociedade não existe como uma estrutura prévia, mas é constantemente criada e recriada nas relações sociais”. (GOOS, 2006, p. 155)

Ao criarmos significados sobre o que vivemos, estamos diante de uma noção de “realidade” que nos é própria e muito diferente daquela de outras pessoas à nossa volta. As pessoas têm participação na construção da realidade social, bem como na alteração dessa realidade. Através dessas ações e interações, as pessoas conhecem os objetos, o que, para Sandstrom, Martin e Fine (2016, p. 18), é visto como “um processo de ‘fazer e criar’ em que nos envolvemos quando precisamos

transformar objetos em objetos do conhecimento”. Não se trata de negar a existência do objeto, mas quando queremos conhecer um objeto estabelecemos um significado e, dessa forma, esse significado está relacionado com a forma como respondemos a ele.

Herbert Blumer, aluno de Mead, estabeleceu algumas premissas sobre o interacionismo simbólico. A primeira delas versa sobre a compreensão de que a interpretação que construímos sobre um determinado fenômeno molda nossas ações. A segunda premissa considera que os significados não são construídos a partir da experiência individual, mas sim em relação à interação, ou, dito de outro modo, são nessas relações que os significados são estabelecidos. A terceira premissa considera que “os significados das coisas que encontramos são alterados por meio do nosso entendimento em relação a elas” (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016, p. 27) e como essa compreensão se estabelece a partir da interação, “o uso dos significados por um indivíduo se dá pela interpretação e autoreflexão”, o que nos faz perceber que não há uma construção irrefletida, mas sim um processo de construir, desconstruir e reconstruir significados, e esses são “instrumentos para orientar e escolher nossas ações”. (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016, p. 27)

Nessa teoria há também o questionamento da dualidade objetivo/ subjetivo. Ela se insurge contra autores que não consideram os aspectos subjetivos como parte integrante do campo das ciências humanas e acredita que o objeto essencial da pesquisa social seria a concepção que as pessoas têm sobre o mundo social. Assim, podemos considerar que o interacionismo simbólico é uma “abordagem construtivista dos fatos humanos”. (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2011, p. 93)

Um dos grandes sociólogos interacionistas a estudar os fenômenos de sexualidade e gênero é Harold Garfinkel, conhecido como criador da etnometodologia. Apesar de não ser um interacionista simbólico, sua análise sobre a sociedade parte da concepção de processo, em constante desenvolvimento e nunca fixa e estável.

Garfinkel narra a trajetória de uma mulher trans, Agnes, em um estudo de caso no ano de 1958. O autor afirma que a aparência de Agnes era “convincentemente feminina”, citando silhueta, medidas, rosto e descrições sobre sua beleza. A descrição ocorre de forma normalizadora, denotando que não havia nada de “extravagante” em sua maneira de se vestir. Essa afirmação aponta para uma concepção de que pessoas trans são pessoas pouco discretas e extravagantes, ao mesmo tempo aponta que mulheres “normais” devem se vestir e se portar adequadamente para serem reconhecidas como tais. São normas sociais estabelecidas e atualizadas em diferentes momentos históricos que se referem às pessoas “normais” e “anormais”.

Esses termos foram também utilizados por Garfinkel (2018), ele se refere a pessoas “normais” e destaca a existência de mulheres e homens “naturais”. Ao citar um dos membros do departamento de psiquiatria que se referiu a Agnes e pessoas como ela como “aberrações da natureza”, é evidente o caráter biologista e naturalizador que os marcadores sobre o corpo humano recebem sobre o desígnio de macho/fêmea, homem/mulher. Entretanto, não podemos esquecer que esse é um caso discutido e narrado em 1958, antes mesmo de discussões a respeito de gênero. Garfinkel (2018) dirá que as pessoas caracterizam o normal “de acordo com os costumes” e, o que se considera como natural, é algo construído e desenvolvido no interior de uma sociedade específica em meio a suas normatizações, destacando a concepção interacionista.

O autor afirma que “a sexualidade como fato natural da vida significa, portanto, sexualidade como um fato natural e moral da vida” (GARFINKEL, 2018, p. 4364), destacando, dessa forma, o aspecto moral dessa construção para além de uma leitura como “verdade inquestionável”. Essa consideração sobre verdade também se adapta à classificação entre normais e anormais, já que pessoas normais são aquelas que atravessam a sua vida de forma estável e imutável, nascendo como mulher e se mantendo assim por toda a vida. Dessa forma, são consideradas toleráveis mudanças que são “ritualmente permitidas”

(GARFINKEL, 2018, p. 4379), mas estas são transitórias e controladas por critérios já estabelecidos. Considera que, em momentos festivos e em espaços determinados, essas transições são permitidas e reconhecidas socialmente, se encerrando ao final do evento.

É interessante que Garfinkel (2018) trata essa discussão como algo do âmbito da sexualidade quando, atualmente, consideramos como uma discussão do gênero, já que não estamos discutindo a sexualidade de Agnes, mas sim o seu reconhecimento enquanto mulher. Para ele, a sexualidade seria um dos *status* sobre os quais a sociedade atua de forma a controlar suas transferências ou mudanças. Esse controle social é estabelecido de forma que não se desenvolve a partir do desejo individual de cada um, mas sim de uma obrigação imposta que ignora opiniões pessoais. Qualquer desvio da regra será passível de punição, o que, atualmente, continua vigente em diferentes ordens sociais ocidentais a partir de marcadores normativos. Desde a publicação do seu original, em 1967, algumas das observações do autor continuam atuais, com uma consideração sobre as pessoas que fogem às normas “naturais”, que melhor seriam nomeadas “naturalizadas”, como alvo de críticas, perseguições e, para os ditos “normais”, casos que clamam por “punição, ou solução médica”. (GARFINKEL, 2018, p. 4393)

Essas normas naturais fazem com que as “aberrações” queiram ser como os normais para serem reconhecidos e tratados como pessoas. Como afirma Garfinkel, profissionais médicos, a partir de suas atividades no hospital, “reconstruíram e validaram a pretensão de Agnes ao seu *status* como *uma* mulher natural”. (GARFINKEL, 2018, p. 4441) A ciência médica, historicamente, atua na confirmação de uma mulher enquanto “mulher real”, não havendo uma compreensão a partir da experiência pessoal e subjetiva de cada pessoa, considerando as variáveis complexas nas quais ela se insere mas sim um dito formalizado e possível apenas pelo saber médico.

Apesar de ter sido designada como um homem, o fato de ser reconhecida por todas como mulher faz com que Agnes afirme que é mulher desde o seu nascimento, como se o gênero fosse natural e dado desde a sua

assunção ao mundo. (GARFINKEL, 2018) Essas passagens me fazem refletir como há uma normatização bruta do que é ser um homem ou uma mulher, o que faz com que uma pessoa trans precise provar a todo o tempo o “erro da natureza” e, nesse caso, reafirmar sua feminilidade/masculinidade sob o risco de não ser reconhecida pelo saber médico enquanto “mulher/homem o suficiente” para uma cirurgia de resignação sexual.

Essa questão de ser reconhecida no corpo certo parece muito clara quando o autor revela o incômodo de Agnes em falar sobre travestis ou homossexuais homens, não querendo, inclusive, contato e rechaçando qualquer debate sobre essa temática. No afã de se considerar uma mulher “natural”, Agnes parece desconsiderar pessoas que são vistas como anormais como uma estratégia de não ser comparada e, assim, deslegitimada como mulher. Esses relatos representam uma compreensão de mundo dualista, em que as pessoas normais e anormais ocupam faces opostas de uma mesma moeda e não podem se “misturar” sob pena de perder o título de normal e receber o equivocado olhar de anormalidade. (GARFINKEL, 2018)

Com essas observações, destaco a normatização como uma forma violenta de controle, fortalecendo o desejo de deixar de ser uma anormal e ser tratada como uma mulher normal. O caso de Agnes permite perceber que aquilo que se compreende como normal e anormal está ancorado em critérios específicos e não pode ser considerado como compreensões estáveis ou verdades absolutas. Ainda devemos levar em conta que a realidade social de pessoas trans foi atravessada pela compreensão cisheteronormativa colonial em que o padrão homem branco, cis, hetero é considerado como normal, adequado e desejável. Não é à toa que profissões do campo da saúde rotularam pessoas trans como fora de padrão, como um corpo “errado” que deveria ser corrigido, considerando ainda que exista um padrão para ser considerada uma pessoa trans “verdadeira”.

A NORMATIVA CISGÊNERA EM INTERAÇÃO

Para compreender a consolidação de padrões sociais sobre formas de existências “corretas”, é importante compreender o conceito de

cisnormatividade. Viviane Vergueiro (2015) aborda a cisnormatividade, utilizando o autor Ramon Grosfoguel (2016), definindo como sistema³ o sistema social em que vivemos no qual perspectivas não cisgêneras são excluídas.

A cisnormatividade, ou normatividade cisgênera, é pensada a partir da normatividade de gênero que define o que são corpos e identidades de gênero consideradas naturais e ideais, corpos que foram designados como de homem ou mulher e assim devem se manter durante toda a vida. Essa normatividade se cumpre a partir de diversas formas de poder interseccionalmente atravessados com “efeitos colonizatórios sobre corpos, existências, vivências, identidades e identificações de gênero que, de diversas formas e em diferentes graus, não estejam em conformidade com seus preceitos normativos”. (VERGUEIRO, 2015, p. 43)

O conceito de cisgeneridade foi desenvolvido a partir do ativismo trans, o que permitiu uma problematização de normas sociais relacionadas ao gênero, assim como a heteronormatividade, tendo sido construída, como afirma Vergueiro (2015, p. 46), por “vozes gênero-falhas”, ou seja, por pessoas que não se adequavam às normas sociais, constituindo assim uma potente resistência dessas pessoas. Esse conceito foi estabelecido em resposta a uma construção da transgeneridade por pessoas cisgêneras, patologizando existências dissidentes como forma de controle de seus corpos.

Mesmo que o termo “cisgeneridade” possa parecer inequívoco, o seu uso foi e continua sendo “contestado ou ignorado a partir dos dispositivos de poder que constroem os gêneros inconformes como os únicos demarcáveis, em comparação às identidades de gênero cisgêneras naturalizadas”, o que transforma esse silenciamento como fundante para a cisgeneridade. (VERGUEIRO, 2015, p. 46) É importante

3 “‘Cistema-mundo’, uso-a enquanto referência a Grosfoguel (2016, p. 339), que caracteriza um [c]istemamundo ocidentalizado/cristianocêntrico moderno/colonial capitalista/patriarcal” que produz “hierarquias epistêmicas” em que – na leitura específica desta dissertação – perspectivas não cisgêneras são excluídas, minimizadas, ou silenciadas. A corruptela ‘cistema’, entre outras corruptelas do tipo, têm o objetivo de enfatizar o caráter estrutural e institucional – ‘cistêmico’ – de perspectivas cis+sexistas, para além do paradigma individualizante do conceito de ‘transfobia’”. (VERGUEIRO, 2015, p. 15)

destacar o silêncio pois não problematizar a ausência dessas discussões permite que pessoas e seus corpos sejam normalizadas, podando a identidade e a expressão de gênero. Reconhecer a violência normatizadora do gênero permite romper com os apagamentos, promovendo uma discussão sobre essas construções, ao mesmo tempo em que, ao desnaturalizar categorias, diminuimos a importância de categorizar seres humanos e suas identidades de gênero. (VERGUEIRO, 2015)

Vergueiro (2015) e Butler (2015) irão apresentar uma importante discussão a respeito da pré-discursividade que se atrela à cisnormatividade. Para Vergueiro (2015, p. 62),

A pré-discursividade pode ser caracterizada como o entendimento sociocultural – historicamente normativo e produzido, consideravelmente, por projetos coloniais – de que seja possível definir sexos-gêneros de seres a partir de critérios objetivos e de certas características corporais, independentemente de como sejam suas autopercepções ou das posições e contextos interseccionais e socioculturais em que elas estejam localizadas.

Essa compreensão de pré-discursividade se apresenta quando, considerando critérios normativos, se admite que os corpos “trazem certos sinais fisiológicos que o possam definir inequivocamente entre ‘macho’ ‘ou’ ‘fêmea’” (VERGUEIRO, 2015, p. 62), critérios considerados socialmente como essenciais, mas que podem ser questionados, inclusive desestabilizando o conceito de sexo. A existência e resistência desse conceito em algumas sociedades, segundo Vergueiro (2015, p. 62), “evidencia como esta atribuição de sexos é inserida em um projeto colonial pensado para a manutenção de instituições e valores como ‘família’ e ‘reprodutibilidade’”. Essa discussão sobre pré-discursividade é apresentada também por Butler (2015, p. 25) ao problematizar os conceitos de gênero e sexo:

[...] o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a ‘natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e

estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura.

Dessa forma, colocar o discurso binário sobre o sexo como pré-discursivo garante a sua estabilidade. Em relação ao gênero, Vergueiro (2015, p. 63) afirma que “a pré-discursividade cisnormativa localiza em certas partes do corpo uma determinada verdade sobre corpos humanos (e não humanos)”. O que aponta para essa construção de norma naturalizada que, enganosamente, se apresenta antes da cultura, como se fosse possível construir um conceito neutro. Essa discussão também permite que se problematize a violência em relação aos corpos tidos como “anormais”, pois, ao problematizar a “neutralidade” e a “pré-discursividade” em relação a gênero – bem como a sexo –, estamos discutindo a necessidade de um binarismo e a violência em relação a pessoas “anormais” – pessoas trans, homossexuais, bissexuais, intersexuais, assexuais, entre outras compreensões de gênero e sexualidade.

Ao desconstruirmos uma compreensão neutra, universal e violenta, permitimos também que uma discussão sobre as variações de povos, contextos, momentos históricos e culturas seja encaminhada. Porém, Vergueiro (2015, p. 66), articulando o gênero com a decolonialidade, vai destacar a importância de “considerar as hegemônias euro-, cristão-, branco- e ciscentradas que podem colaborar, através de distintas localizações de poder, à definição da permanência como uma normatividade institucional e sociocultural fundamental para a compreensão da cisgeneridade”. O que reforça nosso destaque sobre a importância de não pensar o gênero e a normatividade de gênero de forma desarticulada, distante de outras estruturas de poder.

A identidade de gênero não pode ser vista isoladamente, mas deve também considerar raça, etnia, classe social, evitando, dessa forma, uma espécie de universalização ou homogeneização. Como afirma Vergueiro (2015, p. 30), a compreensão da pluralidade permite “complexificar visões simplificadoras sobre qualquer grupo social e, conseqüentemente, articular lutas por transformações sociais a partir de paradigmas de diversidades, e não de pautas supostamente comuns”. Essa discussão destaca a

incapacidade de construção de um modelo universalizante, criticando, ao mesmo tempo, a visão colonial sobre os fenômenos humanos.

Da mesma forma, a compreensão sobre pessoas trans não pode ser circunscrita e, menos ainda, ser referendada por um discurso regulatório acerca da subjetividade humana. Então, cabe perguntar: o que significa estar “dentro” das normas de gênero? Qual a função da normatização e do controle sobre as expressões e o conjunto das formas de ser e estar no mundo?

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade) e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se ‘enquadram’ em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito de ‘gênero’. Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como ‘verdadeiras/verdadeiros’ mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita concepção binária. (LOURO, 2008, p. 34)

Essa afirmação de Louro levanta o questionamento sobre o que pode ou não ser compreendido como gênero, como se o compreendêssemos como um conjunto de regras em que é possível viver subjetivamente nossas expressões, regras estas que determinam o que é normal. Chanter (2011, p. 8) também pergunta: “Será que a era dos transgêneros anuncia o fim dos gêneros?”. Sobre isso, posso pensar que, atualmente, vivenciamos o fim do gênero como um constructo de conotações absolutistas, compreendo-o como uma construção social, uma expressão que se altera a depender da cultura, do momento histórico e, principalmente, da pessoa que o experiencia e o representa.

Como afirma Butler (2015), não há uma “verdade” sobre sexo e/ou gênero, o que ocorre são performances de gênero. Para essa autora

não há um corpo pré-discurso, antes da inscrição cultural, pois “o sexo, bem como o gênero, pode ser performativamente inscrito de maneiras que acentuem seu caráter factício, artificial (isto é, seu caráter construído), em vez de sua facticidade (isto é, o fato da sua existência)”. (SALIH, 2015, p. 88) Assim, essa compreensão dialoga com o interacionismo simbólico, pois é a partir da interação que conceitos e compreensões são estabelecidos e constantemente revisados.

A partir desses aprofundamentos teóricos, a trajetória da pesquisa de gênero se ampliou para além de uma noção de gênero conectado com o social. Como dialogam as autoras apresentadas, há performance e artificialidade, uma compreensão construída e estabelecida socialmente a partir dessas normas de um poder cisnormativo que exclui outras possibilidades de existência. Considerar o estudo de pessoas trans seria, diante dessa concepção, um reforço à cisnorma e um risco à compreensão dessas pessoas como estranhas sendo transformadas em objetos de estudo. Por mais cuidado que se tenha nas escolhas de pesquisa, ao estudar pessoas trans, em qualquer contexto, deslocamos a cisnormatividade para segundo plano, como se não fosse ela o verdadeiro fenômeno que merece ser problematizado.

(DES)CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória doutoral me afetou de forma evidente enquanto pessoa cis. Precisei reconstruir meus significados sobre o tema, o que impactou minha compreensão sobre a própria pesquisa. Por isso, preferi destacar a cisnormatividade em todo o desenvolvimento do texto, sem perder de vista a importância do conhecimento sobre o gênero, mas tentando me afastar de um olhar binário e restritivo que resulta de uma visão essencialista e biologizante.

É importante reconhecer que o direito à palavra é um privilégio porque não se apresenta de forma igualitária para todas as pessoas. Por isso, destaco que há sempre uma limitação em estudos realizados por pessoas cis sobre pessoas trans. Entendo que é necessário problematizar

o que se perde quando as pessoas trans são ouvidas por uma pessoa cisgênera, ainda mais se ela for branca, heterossexual e de classe média.

A ideia de empatia e de se colocar no lugar do outro deve ser analisada com cuidado. É importante saber que não precisamos ter vivido algo para trabalhar com os conteúdos apresentados. Como psicóloga, sei que há existências e conteúdos que não vivo e não viverei, mas reconheço que a possibilidade de análise e atuação não se dá sem limitações. Empatia fala sobre olhar o mundo com os olhos de outras pessoas, mas se considerarmos que construímos a realidade a partir das nossas experiências e em interação, essa concepção se torna menos arriscada. Considerando o objeto da minha pesquisa, que abordou experiências de pessoas trans, achei incontornável destacar meus limites.

Aprendi, ao longo desses quatro anos de caminhada doutoral, que se assumir capaz de produzir e reproduzir preconceitos e de fazer uso de falas transfóbicas ou cisnormativas é um trunfo para o trabalho de desconstrução presente e persistente em minha história. Sou uma mulher cis. Sou uma pessoa criada e sedimentada na cisnormatividade, na heteronormatividade, no privilégio branco. Por mais esforço empreendido, assumo o risco de cometer erros, deslizos e, eventualmente, violências.

Ter me debruçado sobre os conhecimentos e saberes desse campo não me isenta do discurso excludente e normalizado. Pois, quando opto por estudar pessoas trans no ensino superior, de alguma forma, as destaco como fora da norma usual deste espaço. E mesmo que os números corroborem essa informação, precisamos estar cientes do risco que essa escolha comporta. Sim, pessoas trans são mais uma parcela de minorias no mundo normatizado das universidades, mas porque não escolhi compreender porque isso ocorre? Seria óbvio? Não foi, ao menos para mim. Elas são impedidas de existir: em ruas iluminadas e espaços acadêmicos. O óbvio precisa ser dito, reforçado, escancarado e regurgitado.

Eu escrevo como pessoa cisnormatizada, sistematizada num sistema mundo que segrega. Eu me reconheço, assim, uma pesquisadora atravessada pelas realidades e desconstruções que o tema que escolhi e as pessoas que escutei me ensinaram. Precisei rever minhas concep-

ções, falas e posturas. Em palavras menos acadêmicas, afirmo: “apanhei bonito”. Se a gente escolhe a via da desconstrução precisa saber apanhar, sem se desculpar, reconhecer as próprias limitações e empreender o esforço da crítica, da autocrítica.

Eu sou uma pessoa que assumiu que pode “falar merda”, me permitam a licença. Aprendi que “culpa cis” e “culpa branca” não relativizam o que podemos cometer de indigno. Sou um ser humano em constante desconstrução, e isso aprendi graças a essa pesquisa. Como psicóloga e pesquisadora tenho a obrigação de rever meus conceitos e refazer, diariamente, o que chamo de “minha realidade”.

Esse foi o verdadeiro resultado dessa itinerância: a compreensão de que não há que se apontar os estrangeirismos de pessoas trans, mas analisar o que o sistema define como “fora da norma”. O grande aprendizado dessa transformação radical é considerar que existências trans não devem se sobrepor ao fato mais elementar: elas são pessoas. Agora, me dedico a entender o que nos fez vê-las como diferentes.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CHANTER, T. *Gênero: conceitos-chave em filosofia*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COULON, A. *Escola de Chicago*. São Paulo: Papirus, 1995.
- GARFINKEL, H. *Estudos de etnometodologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- GOOS, P. K. As correntes interacionistas e a sua repercussão nas teorias de Anthony Giddens e Bruno Latour. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 42, n. 3, p. 153-162, 2006.
- GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

- JESUS, J. G. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos: guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião*. Brasília, DF: Autores Associados, 2012.
- LAPASSADE, G. *As microssociologias*. Brasília, DF: Liber, 2005.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e Educação: uma visão pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?*. São Paulo: Jadaíra, 2019.
- SALIH, S. *Judith Butler e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SAMPAIO, S.; SANTOS, G. G. O interacionismo simbólico como abordagem teórica aos fenômenos educativos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 6, p. 91-99, 2011.
- SANDSTROM, K.; MARTIN, D.; FINE, G. A. *Símbolos, selves e realidade social: uma abordagem interacionista simbólica à psicologia social e à sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- SILVA, A. D. dos S. C. S. da. *A construção de carreira no ensino superior*. 2008. Tese (Doutoramento em Psicologia) - Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2008.
- VERGUEIRO, V. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. 2015. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

A PESQUISA LONGITUDINAL QUALITATIVA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO¹



ANAËLLE MILON
SAEED PAIVANDI

INTRODUÇÃO

As pesquisas de campo em ciências sociais são realizadas mais comumente de maneira pontual ou “transversal”, interrogando pessoas em uma data ou num instante *x*. Entretanto, os fenômenos sociais se caracterizam por uma dimensão temporal que influencia as práticas, as atitudes, as percepções, as experiências ou as opiniões. O método longitudinal introduz a dimensão temporal e as temporalidades como fatores cruciais no exame dos fenômenos sociais. Na educação e na formação, é exatamente esse o caso quando nos interessamos pelos percursos e pelas carreiras escolares e universitárias dos aprendizes ao longo do tempo.

1 Tradução feita por Georgina Gonçalves dos Santos.

Este capítulo se dedica às abordagens longitudinais qualitativas que permitem estudar os percursos de aprendizagem, o caráter em mudança e em movimento dos fenômenos educativos ao longo do tempo segundo o ponto de vista dos sujeitos sociais. A pesquisa longitudinal propõe ao pesquisador não “recortar” a realidade social, mas examiná-la como um todo e considerar cada fato social de forma integral, levando em conta o sentido que os atores atribuem aos seus atos, aos acontecimentos que eles vivem e ao mundo que os envolve. Observar um fenômeno educativo ao longo do tempo contribui para desenvolver uma significação global da realidade, evitando uma separação artificial ou uma acumulação arbitrária de detalhes.

A primeira parte deste capítulo visa fornecer referências teóricas e metodológicas, como também pistas de questionamentos, aos pesquisadores e pesquisadoras que desejam desenvolver uma pesquisa longitudinal. A partir de uma série de exemplos de pesquisas desse tipo, realizadas em contexto universitário, a segunda parte deste capítulo propõe elementos metodológicos e pragmáticos partilháveis que dizem respeito à implementação deste tipo de pesquisa.

DIVERSIDADE, CARACTERÍSTICAS E INTERESSES DA ABORDAGEM LONGITUDINAL

A coleta de informações é longitudinal quando ela é realizada com o fim de descrever uma situação, um sistema ou os comportamentos dos sujeitos, considerando a dimensão temporal. (DE KETELE; ROEGIERS, 1993) As abordagens longitudinais se inscrevem na duração e na continuidade e se distinguem do paradigma transversal que remete ao estudo de fenômenos observados durante um intervalo de tempo determinado, mas curto. Enquanto que a pesquisa transversal registra apenas uma “foto” pontual de uma situação econômica ou social, a pesquisa longitudinal permite “filmá-la”, em um lapso de tempo mais ou menos longo – indo de alguns meses a vários anos –, o vir-a-ser dos indivíduos. (SAFI, 2012) Elas se caracterizam por estudar acon-

tecimentos ou estados, objetivos ou subjetivos, em sua sucessão e suas interações em relação a um tempo historicamente definido, em uma mesma entidade (indivíduo, família, organização etc.) no seio de um grupo bem definido (geração, promoção etc.). (LELIÈVRE; COURGEAU, 1989)

Para estudar o social ao longo de um tempo, diferentes abordagens e métodos podem ser mobilizados: as abordagens biográficas e retrospectivas (método das histórias de vida ou das narrativas de vida), as abordagens longitudinais (quantitativas ou qualitativas) que consistem em repetir, ao longo de um tempo, questionários, observações ou entrevistas. As pesquisas longitudinais sobre os percursos escolares e universitários são quase sempre quantitativas, elas permitem estudar as representações da educação de diferentes gerações (ANTIKAINEN et al., 1998, 2002), a função de seleção dos sistemas de educação, a variabilidade, a fluidez e a reversibilidade dos percursos. As abordagens qualitativas também mobilizam, às vezes, a pesquisa longitudinal quando os objetos de estudo são as histórias de vida, os percursos, as trajetórias, as dinâmicas biográficas. Observamos a vida do indivíduo, em sua continuidade temporal, em relação com as diferentes esferas das atividades sociais (a família, o trabalho, a escolaridade, a formação e a educação...) que interferem e interagem entre elas. Na análise procesual, Pettigrew (1997) utiliza os estudos longitudinais que se esforçam, segundo ele, para apreender o fluxo de um fenômeno a partir de três grandes eixos reunidos ao longo da análise: o contexto, as ações (atividades) dos indivíduos e a interconexão temporal entre as ações.

O interesse maior das pesquisas longitudinais qualitativas reside na possibilidade de compreender o fluxo de um processo “acontecendo”, de capturar a variabilidade das experiências escolares e universitárias e os percursos de aprendizagem. (DORAY; PICARD, 2011) Elas oferecem a possibilidade de considerar as diferentes temporalidades das biografias individuais analisando as continuidades e as rupturas que impactam as trajetórias e que podem produzir bifurcações ou projetos imprevisíveis. A abordagem qualitativa se propõe a dar conta do

trabalho biográfico de busca de sentido. (ALHEIT; DAUSIEN, 2002; DELORY-MOMBERGER, 2003; DOMINICÉ, 1999) As abordagens biográficas permitem alcançar o sentido da ação e das práticas individuais procurando “compreender os contextos sociais no seio dos quais elas [as práticas] se inscrevem contribuindo para sua reprodução ou transformação”² (BERTAUX, 1997, p. 13) Elas permitem considerar as temporalidades no estudo dos processos sociais, como assinalava Becker, desde 1966: “Mais que qualquer outra técnica, a biografia pode dar um sentido para a noção bastante utilizada de ‘fluxo de processo’. Os sociólogos gostam de falar de funcionamento de processo, etc., mas seus métodos os impedem, em geral, de identificar, concretamente, os processos sobre os quais eles tanto falam”³ (BECKER, 1986, p. 108) Uma segunda virtude dos trabalhos longitudinais é a de jogar luz sobre as interações entre o indivíduo e o contexto: eles permitem estudar, de um lado, a maneira pela qual as mudanças sociais produzem efeitos sobre os percursos de vida e, de outro lado, a maneira como as práticas individuais contribuem para moldar os contextos. Segundo Degenne e demais autores (2003), a pesquisa longitudinal permite estudar a evolução dos fenômenos observados e a interação entre eles, oferecendo um nível de explicação e de interpretação mais fino que no caso de observações pontuais. Além disso, ela permite a compreensão dos processos que conduzem um indivíduo a uma dada situação, como sujeito atuante e que, ao mesmo tempo, sofre ações, questionando a realidade social através do sentido e das interpretações que dela fazem os indivíduos. (LELIÈVRE; COURGEAU, 1989) A abordagem longitudinal pode, assim, utilizar uma diversidade de métodos e técnicas, muitas vezes apresentadas como originárias de tradições opostas de pesquisa. (CAYOUILLE-REMBLIÈRE; GEAY; LEHINGUE, 2018) A aborda-

2 “Comprendre les contextes sociaux au sein desquels elles [les pratiques] se sont inscrites et qu’elles contribuent à reproduire ou à transformer”.

3 “Plus que toute autre technique, la biographie peut donner un sens à la notion tellement utilisée de ‘déroulement de processus’. Les sociologues aiment parler de fonctionnement de processus, etc., mais leurs méthodes les empêchent, en général, de saisir concrètement les processus dont ils parlent si abondamment”.

gem e a metodologia utilizadas na pesquisa vão depender do objeto e da problemática, os fenômenos que o pesquisador ou a pesquisadora deseja estudar e suas escolhas epistemológicas e teóricas.

LEVAR EM CONTA A MULTIPLICIDADE DOS TEMPOS E TEMPORALIDADES

Na análise da mudança social, o tempo é um elemento de conhecimento, ao mesmo tempo empírico e teórico, incontornável. (SOROKIN; MERTON, 1937) Mas o tempo é objeto complexo, que não pode ser reduzido ao tempo cronológico ou ao calendário, seja ele único, linear e contínuo, homogêneo ou transcendental. (GROSSIN, 1996) Estudar as temporalidades sociais exige do pesquisador que ele se liberte de concepções que consideram o tempo de maneira unificada e que admita uma multiplicidade de tempos (histórico, societal, social, institucional, interpessoal, subjetivo) e de temporalidades, quer sejam elas vividas, agenciadas ou representadas. (RAMOS, 2013) O tempo é elemento crucial da vida social dos indivíduos. Não é o tempo dos acontecimentos, linear e quantitativo (ou facilmente quantificável), que está no centro da abordagem longitudinal, mas sim o tempo vivido ou duração na terminologia de Bergson, isto é, o tempo subjetivo, relativo. O tempo quantitativo é exterior ao ser humano enquanto que a duração lhe é íntima. Lefebvre (1989) considera que, no interior de cada consciência individual ou social, se formam “durações interiores” que ele chama “momentos”. Esses momentos não remetem a instantes ou durações curtas, eles se mantêm durante um certo lapso de tempo, eles podem ter uma memória e se repetir ao longo da vida.⁴ O momento é o “centro do vivido”, ele reúne, em torno de uma imagem central ou uma unidade, um conjunto de situações e atitudes, palavras e atos, sentimentos e representações.

4 Como o “momento da contemplação, o momento da luta, o momento do amor, o momento da brincadeira ou de repouso, o da poesia ou da arte”.

A pesquisa longitudinal pode, de um lado, apoiar-se em uma abordagem retrospectiva na qual as pessoas pesquisadas são questionadas sobre sua história pessoal e acontecimentos passados fazendo apelo à sua memória. Estamos interessados, então, no tempo como acontecimentos, aos tempos que se sucedem, dito de outra forma, aos tempos horizontais ou diacrônicos (BACHELARD, 1963), como é o caso nas abordagens biográficas e no estudo de histórias pessoais. Por outro lado, para além dos tempos sucessivos, a atenção pode se dirigir para os tempos sincrônicos, isto é, os instantes e os ritmos plurais que coexistem e se superpõem verticalmente em um dado momento. (LEFEBVRE, 1989) Ao repetir entrevistas ou observações ao longo de um tempo, levamos em conta a evolução dos fenômenos em interação, analisando a maneira como as diferentes esferas da atividade social – as esferas educativa, profissional, doméstica, familiar, das amizades... – interferem e interagem entre elas. A pesquisa se interessa então pelos tempos vividos e agenciados, tempos qualitativos e subjetivos, tempos que são heterogêneos e complexos. Longe de ser uma evidência ou uma questão periférica e, especialmente, quando a produção de dados é longitudinal, a maneira como o tempo é considerado, definido e estudado deve ser objeto de questionamentos e reflexões, tanto sob o plano teórico quanto empírico.

As pesquisas longitudinais se apoiam sobre uma visão histórica (diacrônica) dos processos sociais (a memória coletiva atuante) quando se trata de acessar o sentido das continuidades biográficas. Elas tentam associar os momentos e as datas, a heterogeneidade dos diferentes tempos, os acontecimentos objetivos (segundo o tempo linear) e os acontecimentos subjetivos (segundo os tempos complexos). Visam ainda levar em conta a pluralidade dos tempos e espaços, o indivíduo em suas relações com os diferentes sistemas de relacionamento, a articulação da história do indivíduo com as histórias coletivas. A abordagem revela a lógica “ator-ação-contexto”. A pesquisa longitudinal, às vezes, se interessa pelo futuro coletivo de um conjunto de pessoas que tenham vivido o mesmo acontecimento, no mesmo momento. A hipótese central

é que esta vivência comum provoca, na sequência, condutas próximas ou, ao menos, dignas de serem comparadas. O objeto é um fenômeno em transformação e a pesquisa deve considerar as interações entre os fenômenos através de um tempo longo.

ESTUDAR OS PERCURSOS, AS CARREIRAS, AS TRANSIÇÕES E A EXPERIÊNCIA DOS APRENDIZES

A abordagem longitudinal pode se mostrar particularmente útil para estudar certos processos ou analisar fenômenos “*intrinsecamente associados à duração*”, tais como o desenvolvimento de um percurso ou de uma carreira escolar ou universitária, os processos de socialização, de integração ou de mobilidade social (CAYOUILLE-REMBLIÈRE; GEAY; LEHINGUE, 2018), na medida em que permite examinar a transação entre indivíduo, ambiente social e as instituições através do tempo. No domínio da educação e da formação, a pesquisa longitudinal é particularmente apropriada para apreender a variedade dos percursos educativos ou escolares, as continuidades, as transições, a evolução da relação com o saber, as transformações e as rupturas que podem neles se produzir. No caso do percurso de um aprendiz, a pesquisa quer articular o passado, o presente e os projetos de futuro, levando em conta as diferentes temporalidades das biografias individuais, que não são, necessariamente, constituídas por um seguimento linear de acontecimentos que tenham forte coerência simbólica entre si. Ela permite, por exemplo, estudar o impacto do universo familiar sobre o futuro da nova geração, examinando de uma maneira dinâmica a transmissão dos *habitus*, as disposições (sociais e culturais) e a influência dos pais e da escola ao longo da escolaridade – em termos de produção e de reprodução.

Os conceitos mais utilizados nas pesquisas longitudinais qualitativas, como “percurso” e “carreira”, tendem a dar conta das dinâmicas sociais e individuais ao longo de um lapso de tempo. Os conceitos de “percurso educativo” e de “percurso escolar”, de “trajetória”, de “iti-

nerário” ou de “andança”⁵ se inscrevem teoricamente na corrente dos percursos de vida (*lifelong course*). O conceito interacionista de “carreira” (BECKER, 1952; HUGHES, 1958) visa compreender na integração dos indivíduos em um grupo social, por exemplo, a carreira de divergente,⁶ Becker, (1968) ou uma instituição. Podemos examinar igualmente a experiência dos momentos transitórios em um percurso escolar ou universitário: a transição entre o ensino fundamental e o ensino médio, a transição entre o ensino médio e o ensino superior. Trata-se de apreender as maneiras pelas quais os indivíduos, segundo suas características individuais, sociais ou escolares, aprendem novos papéis (tornar-se secundarista, estudante universitário...). Uma carreira é definida como uma série de passos sucessivos que se constrói e se desenvolve em torno de acontecimentos objetivos, remetendo igualmente às significações que são a ela associadas. A carreira moral (GOFFMAN, 1968, p. 22) se constrói como uma identidade nos limites deste “mundo trancado dentro de outro mundo”. A carreira de aprendizagem é composta de acontecimentos, atividades e interpretações que se desenvolvem ao longo do tempo. (BLOOMER; HODKINSON, 2000) A noção de itinerário moral (GOFFMAN, 1975) permite, por exemplo, estudar as andanças e o processo de socialização específico do aluno estigmatizado no curso das estigmatizações. A trajetória de aprendizagem (*learning trajectory*) é, segundo De Weerd e demais autores (2002), o arco de um processo de aprendizagem que se compõe de orientação (tomada de consciência das necessidades de aprendizagem), de elaboração (saber e saber-fazer) e de integração (aplicação da aprendizagem). Trata-se do conjunto de experiências de aprendizagem de um indivíduo ao longo de sua vida, determinado pelo capital social, os fatores contextuais e as escolhas individuais que refletem a identidade dos aprendizes. Enfim, a autobiografia de aprendizagem (*learning autobiography*) se interessa pela influência do contexto, da estrutura

5 Nota de tradução: em francês *cheminement* palavra cujo significado aponta para alguém que percorre um caminho longo, eventualmente penoso.

6 Em francês *déviant*, como alguém que desvia do caminho esperado, marginal.

sociocultural sobre as características individuais que têm relação com a aprendizagem. (HALLQVIST, 2014)

Assim, certas perspectivas teóricas (como a sociologia interacionista) e certos conceitos (como o percurso, a trajetória, o itinerário, a transição, a experiência, a carreira, as andanças) atribuem à temporalidade um lugar central e convidam à utilização de uma abordagem longitudinal. A pesquisa longitudinal permite estudar acontecimentos objetivos, mas também as significações que lhes são atribuídas pelos atores em uma perspectiva interacionista.

EXEMPLOS DE PESQUISAS QUALITATIVAS BASEADAS NO ACOMPANHAMENTO LONGITUDINAL DE GRUPOS DE ESTUDANTES

No contexto universitário, diversas pesquisas qualitativas longitudinais, visando compreender melhor as especificidades e as características da aprendizagem dos estudantes, foram realizadas a partir dos anos 1960. Essas pesquisas permitiram estudar as transformações, os processos “em fabricação”, para compreender as dinâmicas identitárias ou a “produção de si”, se interessando pelo “caráter não linear das biografias, pelas transformações das condições de existência, as práticas sociais, e pelos universos de referência e da subjetividade ao longo do tempo”.⁷ (CAYOUE-REMBLIÈRE; GEAY; LEHINGUE, 2018, p. 15) Elas podem contribuir para questionar certas formas de simplismos teóricos ou de determinismo mecânico, por se interessar pelas incertezas e pelas oportunidades através das quais se multiplicam e se constroem as maneiras de ser, as práticas e os comportamentos. (CAYOUE-REMBLIÈRE; GEAY; LEHINGUE, 2018) Graças ao acompanhamento longitudinal de grupos de estudantes, essas pesquisas – americanas, britânicas e francesas – têm como ponto comum colocar em evidência o caráter dinâmico e evolutivo dos processos

7 “Caractère non linéaire des biographies, des transformations des conditions d’existence, des pratiques sociales, des univers de référence et de la subjectivité au cours du temps”.

sustentados pelo ato de aprender na universidade – cognição, socialização, construção identitária – e a importância das temporalidades na aprendizagem estudantil. As pesquisas longitudinais qualitativas em contexto universitário se desenvolvem todas em um tempo longo, mas elas variam em termos de técnicas e ferramentas utilizadas, no espaço de tempo entre cada entrevista ou observação e em termos do acompanhamento longitudinal que pode ser feito com todos ou apenas com uma parte dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa de Perry (1970) sobre as posturas epistêmicas de estudantes de Harvard constitui um trabalho pioneiro sobre a aprendizagem em contexto universitário. Perry seguiu dois grupos de estudantes durante quatro anos – ou seja, 464 entrevistas no total, com 84 estudantes – utilizando um protocolo bastante elaborado: um teste e uma entrevista realizados anualmente. Com o objetivo de examinar a variação da evolução vivida a respeito da concepção de saber através dos quatro anos de estudos universitários, utilizou entrevistas muito abertas que se voltavam para a concepção do saber universitário, a experiência da aprendizagem e a relação dos estudantes com o saber.

Para examinar a qualidade da aprendizagem de estudantes no contexto francês, uma pesquisa qualitativa sobre a relação com o aprender foi realizada por Paivandi (2011, 2015) durante três anos (2005 a 2008). Essa pesquisa se apoiou em entrevistas semidiréticas, com 105 estudantes (jovens e adultos) de cinco universidades da região parisiense, e na realização do acompanhamento regular de um grupo de dez estudantes durante dois a três anos. Essa pesquisa qualitativa sobre a relação com o aprender utilizou várias estratégias, entre estas a abordagem longitudinal, para melhor apreender o percurso universitário dos estudantes.

No Reino Unido, o processo de construção identitária dos estudantes deficientes na universidade foi estudado por Riddell e Weedon (2014) em um estudo qualitativo longitudinal⁸ baseado em estudos de

8 Esta pesquisa qualitativa é apoiada por uma pesquisa quantitativa longitudinal (Fuller *et al.*, 2009) realizada com um corte de estudantes deficientes (foram aplicados 173 questionários) inscritos em quatro instituições de ensino superior em um período de quatro anos.

caso. Os estudos de caso, que buscaram identificar a percepção e a compreensão que os estudantes têm de sua deficiência e a maneira como eles evoluem ao longo dos estudos, se apoiaram em entrevistas com os estudantes (cinco entrevistas num período de quatro anos), entrevistas com seus professores (seis entrevistas) e três observações dos estudantes em diferentes ambientes de aprendizagem.

A pesquisa de Milon (2020) sobre a relação com o aprender de estudantes universitários deficientes foi realizada durante quatro anos (2015 a 2019) entre 21 estudantes de uma universidade francesa, reconhecidos como deficientes pela instituição. Baseada em 36 entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2007), a investigação se dividiu em duas partes: entrevistas únicas (apenas uma entrevista com cada estudante) e o acompanhamento longitudinal de nove estudantes, interrogados várias vezes (o mais frequente foi três vezes) ao longo de um período de dois ou três anos.

As investigações de Perry (1970), de Paivandi (2011, 2015) e de Milon (2020) têm como ponto comum entrevistas muito abertas e centradas sobre o ponto de vista do estudante e sua vivência na universidade, para evitar ao máximo influenciá-los em suas narrativas e respostas. Nas pesquisas de Paivandi e de Milon, o acompanhamento longitudinal foi realizado com apenas uma parte dos entrevistados e tinha por objetivo examinar as mesmas questões das entrevistas únicas, mas com foco na sua evolução ao longo do tempo. Essas duas investigações atribuem um lugar central às temporalidades e se apoiam, ao mesmo tempo, sobre questões retrospectivas colocadas aos sujeitos – sobre acontecimentos passados, por exemplo, na sua infância, sua experiência escolar e transição para o ensino superior – e, ao mesmo tempo, sobre entrevistas repetidas em vários momentos de seus percursos na universidade.

Quando o acompanhamento longitudinal acontece apenas para uma parte das pessoas interrogadas, a seleção dos que serão seguidos pode se apoiar sobre elementos como o desejo de refletir o perfil social dos estudantes dentro da instituição, como na pesquisa de Riddell

e Weedon. Mas essa seleção pode, igualmente, se dar, como na investigação de Milon, levando em conta as limitações do tempo (escolher estudantes que estão no início do percurso universitário) e em função do desenvolvimento da primeira entrevista (qualidade da relação estabelecida, riqueza das falas, engajamento do entrevistado...).

Esses diferentes exemplos de investigação colocam em evidência certas questões de ordem metodológica que devemos nos colocar se desejamos desenvolver uma pesquisa longitudinal qualitativa: que ferramentas devemos utilizar (entrevistas, observações, grupo focal...)? O acompanhamento longitudinal será realizado com todos ou apenas parte dos sujeitos? No segundo caso, segundo quais critérios escolheremos os sujeitos que serão acompanhados de forma longitudinal? Quais critérios temporais serão utilizados para realizar os encontros (quantas vezes) e com que frequência (espaçadas de quanto tempo)?

ANALISAR OS PROCESSOS DINÂMICOS E EVOLUTIVOS

Estas quatro investigações longitudinais qualitativas têm em comum o fato de permitir observar o curso e analisar processos complexos ao tempo em que acontecem. Os trabalhos pioneiros de Perry (1970) focam nos modos de apropriação do saber universitário pelos estudantes. Essa pesquisa identifica as condutas diferenciadas dos estudantes face ao ato de aprender na universidade e a evolução de sua “*postura epistêmica*” durante o percurso universitário. (PERRY, 1970) Ela apresenta uma escala de nove posições divididas em três categorias: a posição dualista, a apreensão do relativismo e a elaboração do relativismo. Nesta tipologia, os estudantes oscilam entre o dualismo simplista e trivial, fundado sobre o caráter dual do conhecimento (verdadeiro ou falso), e a abordagem relativista,⁹ fundada sobre a apropriação refletida

9 A postura relativista permite a dúvida, a ambigüidade e a leitura questionando as informações e as teorias recebidas: aqui o estudante é o sujeito de sua formação e interpreta as coisas a partir de uma abordagem crítica (Perry, 1970). O conhecimento é construído, contingente e contextual, e a ação de conhecer (*knowing*) é coordenada com a justificativa e a argumentação.

do saber e o sentido pessoal atribuído à aprendizagem. Perry elabora, assim, um modelo do desenvolvimento intelectual e ético que postula uma reorganização progressiva e qualitativa da construção de sentido através do tempo e o engajamento intelectual do estudante. Uma das maiores contribuições desse trabalho – possibilitada pela dimensão longitudinal da investigação – é de colocar em evidência o processo evolutivo das posturas e as transformações vividas pelos estudantes ao longo do seu percurso universitário.

Em seguida a essa pesquisa pioneira, outros trabalhos irão atribuir um lugar central às temporalidades no estudo da aprendizagem entre estudantes. O ato de aprender na universidade se caracteriza pela complexidade e pela diversidade, por processos dinâmicos e evolutivos que não são necessariamente estáveis ou imutáveis. Por exemplo, a pesquisa de Bloomer e Hodkinson (2000) põe em evidência que as carreiras de aprendizagem, longe de serem congeladas, são marcadas pela continuidade e pela mudança, sendo influenciadas pelas evoluções sociais, materiais e pelos contextos culturais. O conceito de carreira de aprendizagem contrasta com noções como estilo ou concepção (baseadas, frequentemente, sobre traços ou esquemas fixos). Trata-se então de estudar a evolução da disposição e do engajamento de um estudante em relação à aprendizagem, tentando analisar as transformações vividas e identificar os acontecimentos que contribuem para modelar suas experiências.

As pesquisas de Paivandi (2011, 2015) e de Milon (2020) se voltaram para o sentido que o estudante atribui à sua aprendizagem, à sua presença e à sua experiência na universidade. Elas buscaram compreender e analisar os processos de cognição e de socialização universitária, a integração acadêmica e social do estudante, a evolução de seu percurso e de suas perspectivas de aprendizagem. Priorizando a questão do sentido entre os aprendizes e sua evolução ao longo do tempo, essas duas pesquisas abrem uma outra perspectiva em relação às pesquisas em psicologia cognitiva. A escolha de uma abordagem longitudinal nesses estudos se justifica pelo lugar central da dimensão temporal nestes di-

versos processos (a duração como vivência). O acompanhamento longitudinal permitiu compreender melhor a maneira como acontecem e se articulam processos complexos, tais como o da aculturação ao mundo universitário (as diferentes etapas que o compõem, a aquisição progressiva de um estatuto de membro ou a sua manutenção como estrangeiro); a construção ou a desconstrução de um projeto (estratégias de orientação, renúncias, reorientações e bifurcações); o desenvolvimento progressivo de uma perspectiva compreensiva em relação à aprendizagem universitária e mais amplamente as conversões dos estudantes na sua relação com o ato de aprender.

CENTRAR-SE SOBRE O PONTO DE VISTA DO SUJEITO, AS INTERAÇÕES E O PESO DOS CONTEXTOS

Centrar no ponto de vista do sujeito significa compreender o sentido que o estudante atribui aos seus comportamentos, aos acontecimentos e aos contextos que ele experiencia. Na pesquisa de Paivandi (2011, 2015), a abordagem qualitativa, apoiada pelo trabalho longitudinal, permitiu melhor compreender o ponto de vista do estudante sobre o sentido atribuído à sua presença na universidade e à sua perspectiva de aprendizagem. No caso de uma problemática e ferramentas metodológicas inscritas no quadro teórico da sociologia interacionista, a escolha de uma abordagem qualitativa se justifica pelos objetivos definidos para a pesquisa e a necessidade de apreender o ponto de vista do estudante sobre a situação por ele vivida.

O interesse maior da investigação longitudinal é estudar a maneira pela qual o estudante interpreta, na prática, seus comportamentos e como essas interpretações evoluem ao longo do tempo em função dos contextos e situações nas quais ele se inscreve. A dimensão longitudinal das pesquisas de Paivandi (2011, 2015) e Milon (2020) permitiu revelar a maneira pela qual se constroem, em ajustamento permanente com o contexto universitário, os projetos dos estudantes, suas práticas de estudo, suas relações e suas sociabilidades. A relação prolongada com

os estudantes permite obter os detalhes finos e melhor compreender as interações entre o estudante e seu ambiente de estudos. A abordagem longitudinal permite valorizar a experiência universitária do sujeito-aprendente e suas interações *in situ* e *in vivo*, de procurar verificar a sua existência e o sentido através do tempo e acessar as significações atribuídas pelos sujeitos aos acontecimentos e práticas sociais. Assim, a acumulação da observação longitudinal com as entrevistas únicas pode ser muito interessante; isso pode permitir revelar e identificar regularidades na variedade de percursos universitários possíveis.

O tempo dos estudos superiores pode ser pensado como um período crucial da construção da identidade individual e coletiva. (RIDDELL; WEEDON, 2014) Paivandi sublinha que estudar um sujeito social em seu movimento a partir de uma observação contínua permite produzir um conhecimento do processo biográfico. Estamos interessados nos motivos de um estudante matriculado em um determinado curso e ao sentido que a universidade, o saber universitário e as atividades de aprendizagem representam para ele. O sujeito mobiliza o processo de aprendizagem como uma atividade criativa para pensar, se desenvolver, agir e se transformar em autor de saber. As abordagens compreensivas e a sociologia interacionista permitem analisar esses processos biográficos e de construção identitária, em estreita relação com o contexto, como é o caso das pesquisas de Paivandi (2011, 2015), de Milon (2020) e de Riddell e Weedon (2014). Estas últimas se debruçaram sobre a maneira pela qual os discursos positivos e negativos relativos à deficiência influenciam a aprendizagem, o ensino, as práticas de avaliação, impactando a identidade dos estudantes deficientes. Os resultados mostram a importância do contexto social no qual o estudante tem a experiência de ser um deficiente, como também os discursos e as interações que nele acontecem.¹⁰ A investigação de Milon coloca em evidência que, ao longo dos semestres e dos anos, os estu-

10 Enquanto que os estudantes escolhem ser identificados como deficientes durante seus estudos, esta identificação é recusada no momento da entrada no mundo do trabalho. No ensino superior as vantagens desta identificação se sobrepõem aos inconvenientes acontecendo o inverso no ambiente pós universitário.

dantes são levados a rever sua posição na universidade, fazendo evoluir a maneira como se percebem a si mesmos e ao seu ambiente. Pela sua presença e através de suas experiências, esses estudantes desempenham um papel revelador na maneira pela qual o ambiente universitário participa na produção de situações de deficiência. Ao longo de seus estudos superiores, o estudante se recria e pode se reinventar na universidade, participando, igualmente, para transformar e criar parcialmente seu ambiente de estudo. A investigação longitudinal pode, dessa forma, elucidar as transformações recíprocas produzidas na interação entre o estudante e seu ambiente.

DESENVOLVER UMA RELAÇÃO PARTICULAR COMO CAMPO DA PESQUISA: PRESENÇA REGULAR E IMPLICAÇÃO

A abordagem longitudinal oferece à pesquisa qualitativa um dispositivo de observação rico e dinâmico para examinar as trajetórias sociais, sem determinação antecipada, em suas dimensões temporais. No âmbito de um trabalho longitudinal, o pesquisador ou a pesquisadora deve ser sensível ao tempo, especificamente aos tempos sociais, como também à dinâmica viva do sujeito, identificando o fenômeno social em questão como um conjunto de processos e de formas que nascem, se desenvolvem ou se transformam pela atividade do sujeito. Isso impõe uma relação particular com o campo e uma implicação etnográfica do pesquisador ou da pesquisadora que estão envolvidos na sua pesquisa e capazes de se colocar no lugar do outro, de adquirir um “conhecimento de membro” para apreender suas motivações e estabelecer aquilo que suas ações significam para ele.

Uma das principais dificuldades para realizar uma investigação longitudinal é a “perda” de uma parte dos sujeitos ao longo do tempo. É preferível que essa dificuldade seja antecipada desde o início da pesquisa. Vários elementos podem ajudar a minimizar esse efeito: um rigor quanto à planificação e o calendário da investigação, mas também a qualidade da relação e dos laços estabelecidos com os sujeitos. Para

evitar o efeito de perda e assegurar a perenidade da pesquisa, a empatia e as relações estabelecidas são centrais para favorecer a continuidade da pesquisa ao longo do tempo. A presença regular do pesquisador ou da pesquisadora no campo permite conjugar os momentos de produção de dados planejados e formais – entrevistas ou observações – com os momentos de encontros mais fortuitos e as conversas mais informais, permitindo conservar laços e reforçar as relações. Esses momentos mais informais permitem, igualmente, adquirir um conhecimento acurado do contexto. Na investigação de Milon (2020), esses momentos de troca informais permitiram também identificar os períodos ou momentos mais adequados que outros para realizar uma entrevista ou, de forma mais geral, as diferenças que resultam pela escolha temporal para realizar o estudo. As entrevistas sucessivas possibilitam colocar em evidência a importância do momento no qual é realizada a entrevista – em função das temporalidades subjetivas e pessoais mas também das temporalidades institucionais. No contexto universitário, os estudantes interrogados em período de exame – de final de semestre ou de ano – tinham comentários mais marcados pela incerteza e, às vezes, pela angústia, que quando estes mesmos estudantes eram entrevistados no início do semestre ou durante os períodos de férias.

Além disso, a investigação longitudinal permite constatar as importantes mudanças que podem acontecer para um mesmo estudante entre duas entrevistas, quer se tratasse de bifurcações em seus percursos, de conversas relativas às suas relações com os outros, relações consigo mesmo ou da sua relação com o aprender. Perseverar em um curso; produzir um novo sentido em relação ao que se aprende; deixar a casa dos pais ou, inversamente, retornar a ela; viver uma relação amorosa pela primeira vez ou enfrentar uma ruptura dolorosa, fazer amigos, se instalar em um apartamento e ganhar autonomia; descobrir um campo de atividade profissional por meio de um estágio. Esses acontecimentos biográficos provocam, eventualmente, mudanças importantes na experiência universitária e no sentido que o estudante atribui à sua presença e ao ato de aprender na universidade. Na investigação de Paivandi (2011, 2015),

o método longitudinal constituiu o revelador da lógica do aprender-a-aprender e sua reflexividade nos momentos decisivos, bem como das dinâmicas que dão sentido a uma trajetória individual. Por fim, também é necessário um constante vai e vem entre várias ordens de depoimentos e teorizações. A perspectiva longitudinal implica uma maior reflexividade na fase de construção do *corpus* de dados e no momento de sua interpretação, mas também procedimentos “menos estandarizados que em outros lugares”, necessitando de “inventividade metodológica” e “a adoção de uma lógica assumida de faça você mesmo”.¹¹ (CAYOUILLE-REMBLIÈRE; GEAY; LEHINGUE, 2018, p. 232)

INSCREVER A PESQUISA EM UMA DURAÇÃO LONGA

Outro imperativo da pesquisa longitudinal é dispor de um tempo relativamente longo, necessário para realizar toda a investigação. As pesquisas longitudinais têm como ponto comum serem demoradas e “de se inscrever em tempos de implementação que lembram a necessidade de serem incluídas em programas de pesquisa com duração relativamente longas”¹² (CAYOUILLE-REMBLIÈRE; GEAY; LEHINGUE, 2018, p. 16), e isso acontece por diversas razões.

Primeiramente, na maior parte dos casos, estudar processos que estão acontecendo, ou ainda evoluções e transformações, implica inscrever a pesquisa em uma temporalidade longa. O custo de uma pesquisa desse tipo é importante, é por isso que desenvolver esse tipo de estudo no quadro de uma dissertação de mestrado¹³ parece muito

11 “Moins qu’ailleurs standardisées’ ‘nécessitant de l’inventivité méthodologique’ et ‘l’adoption d’une logique assumée de bricolage’. Em francês *bricolagem* palavra que, aportuguesada (bricolagem) já pode ser encontrada em livros ou artigos de metodologia traduzidos.

12 “De s’inscrire dans des temps de mise en œuvre qui rappellent la nécessité de pouvoir inscrire les programmes de recherche dans des durées relativement longues”.

13 Em francês *un mémoire de Master*. Traduzimos como dissertação de mestrado por não haver correspondência com o sistema brasileiro de ensino superior que não prevê ciclos. Nos países da Comunidade Europeia, em função do Tratado de Bolonha, foram estabelecidos três ciclos para os estudos superiores: o 1º ciclo (6 a 8 semestres) de formação geral equivalente ao bacharelado/licenciatura; o 2º ciclo (12 a 24 meses) de caráter profissionalizante e que complementam o ciclo anterior e o 3º ciclo que corresponde aos cursos de doutorado.

difícil e é também difícil no quadro de uma pesquisa doutoral – três anos é ainda um período curto.

Em segundo lugar, a abordagem qualitativa, quer se trate de uma abordagem etnográfica, biográfica ou ainda compreensiva, necessita sempre de um certo tempo para abordar ou “entrar” no campo, tornar-se “membro”, se fazer aceitar pelos atores e obter seu acordo para as entrevistas. Em seguida, as ferramentas metodológicas devem ser elaboradas e testadas empiricamente e, eventualmente, ajustadas antes do início da produção de dados. Uma vez que o *corpus* de dados esteja constituído, um tempo de distanciamento do pesquisador em relação ao campo é necessário para poder analisar os dados e produzir os resultados – nas idas e vindas entre a teoria e os dados empíricos.

Em terceiro lugar, a investigação longitudinal exige, com frequência, “deixar passar” um tempo entre cada observação ou cada entrevista sucessiva. Além disso, não se trata de partir do “zero” ou de “retomar” no ponto de partida. No caso de entrevistas (semidiretivas, compreensivas ou biográficas), o pesquisador ou a pesquisadora deverá, às vezes, (re)construir uma nova grade ou um novo guia de entrevista (escolhendo as questões e/ou as temáticas a acrescentar, a suprimir ou a modificar). Esta nova ferramenta, na maioria dos casos individualizada, será construída a partir dos dados produzidos anteriormente. Por exemplo, na investigação de Milon (2020), além da narrativa dos acontecimentos ocorridos entre as duas entrevistas, o objetivo era identificar nas falas dos estudantes as evoluções, as mudanças, mas também as contradições, as confirmações ou as convergências com aquilo que ele havia dito anteriormente (às vezes, vários meses ou anos mais tarde). Quando pareceu necessário, falas ou elementos evocados em entrevistas anteriores eram destacados (na forma de notas escritas) para conseguir remobilizar os termos que foram empregados pelo estudante (de onde nasce a necessidade de uma meticulosa e profunda preparação dos roteiros individuais). Isso necessita, então, de um tratamento progressivo dos dados (por exemplo a realização progressiva das transcrições das entrevistas realizadas), para que o entrevistador ou entrevistadora

esteja em condição de “mergulhar novamente” nas observações anteriores. Um documento escrito que sintetiza os principais elementos identificados nas entrevistas precedentes (palavras-chave, expressões utilizadas pelo entrevistado) pode, assim, completar as ferramentas metodológicas para a realização de entrevistas sucessivas.

A vantagem inegável da repetição das observações ou das entrevistas é poder aprofundar e detalhar certas temáticas, dimensões ou critérios de observação – a partir de possíveis lacunas ou faltas das observações ou entrevistas precedentes. Assim, a fase de observação e a fase de análise não se sucedem, se superpõem. Elas estão interconectadas e descompartimentadas no tempo, sendo a análise realizada ao longo do caminho.

É por todas essas razões, igualmente, que a investigação longitudinal exige uma planificação e uma organização rigorosa. Não se trata de utilizar uma mesma ferramenta de maneira repetida e padronizada, mas de adotar uma abordagem orientada para o progresso, mantendo certa flexibilidade e uma adaptação constante ao campo de pesquisa. Ferramentas como os diários de pesquisa, os esquemas ou as representações cronológicas, os eventuais documentos de síntese – que agrupam informações como o nome dos entrevistados, os momentos e os lugares dos encontros formais e informais, os detalhes dos dados e modalidades de troca e contato – podem ser de grande ajuda. Em outras palavras, a investigação qualitativa longitudinal implica, ao mesmo tempo, um ajustamento, uma adaptação constante do investigador ou da investigadora no que diz respeito a seu campo mas também rigor e regularidade na abordagem metodológica.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. The ‘double face’ of lifelong learning: Two analytical perspectives on a ‘silent revolution’. *Studies in the Education of Adults*, Abingdon, n. 34, p. 3-22, 2002.

- ANTIKAINEN, A. Between structure and subjectivity: life-histories and lifelong learning. *International Review of Education*, San Diego, n. 44, p. 215-234, 1998.
- ANTIKAINEN, A.; JUHA, K. Educational generations and the futures of adult education: a Nordic experience. *International Journal of Lifelong Education*, Dordrecht, n. 21, p. 209-219, 2002.
- BACHELARD, G. *Dialectique de la durée*. Paris: PUF, 1963.
- BECKER, H. S. Biographie et mosaïque scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 62, p. 105-110, 1986.
- BECKER, H. S. *Outsiders*. New York: New York Free Press, 1968.
- BECKER, H. S. The career of the Chicago public schoolteacher. *American Journal of Sociology*, Stamford, n. 57, p. 470-477, 1952.
- BERTAUX, D. *Les récits de vie*. Paris: Nathan, 1997.
- BLOOMER, M.; HODKINSON, P. Learning careers: continuity and change in young people's dispositions to learning. *British Educational Research Journal*, London, n. 26, p. 583-597, 2000.
- CAYOUCETTE-REMBLIÈRE, J.; GEAY, B.; LEHINGUE, P. *Comprendre le social dans la durée: les études longitudinales en sciences sociales*. Rennes: PUR, 2018.
- COURGEAU, D.; LELIÈVRE, E. Analyse démographique des biographies: présentation d'un manuel de l'INED. *Population*, Detroit, n. 6, p. 1233-1238, 1989.
- DE KETELE, J-M.; ROEGIERS, X. *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles: De Boeck, 1993.
- DE WEERDT, S.; CORTHOOTS, F.; MARTENS, H. *et al.* Developing professional learning environments: model and application. *Studies in Continuing Education*, n. 24, p. 25-38, 2002.
- DEGENNE, A.; GIRET, J. F.; GRELET, Y. *et al.* Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. *Journées d'études Céreq*, Paris, n. 171, p. 1-557, 2003.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Biographie et éducation: figures de l'individu-projet*. Paris: Anthropos, 2003.

- DOMINICÉ, P. La formation adulte en tant que régulateur des itinéraires de vie. *Education permanente*, Paris, n. 138, p. 143-152, 1999.
- DORAY, P.; PICARD, F. *Présentation: la condition étudiante: regards longitudinaux. Recherches sociologiques et anthropologiques*, Liens, n. 42, p. 1-10, 2011.
- GOFFMAN, E. *Asiles: études sur la condition des malades mentaux et autres reclus*. Paris: Minuit, 1968.
- GOFFMAN, E. *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. Paris: Minuit, 1975.
- GROSSIN, W. *Pour une science des temps: introduction à l'écologie temporelle*. Paris: Octarès Éditions, 1996.
- HALLQVIST, A. Biographical learning: two decades of research and discussion. *Educational review*, Birmingham, n. 66, p. 497-513, 2014.
- HUGHES, E. C. *Men and their work*. New York: Free Press of Glencoe, 1958.
- KAUFMANN, J-C. *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin, 2007.
- LEFEBVRE, H. *La somme et le reste*. Paris: Méridiens, 1989.
- MILON, A. *La relation à l'apprendre des étudiants handicapés à l'université: sens des études, socialisation, temporalités*. 2020. Thèse (Doctorat et Étudiant) - Université de Lorraine, Nancy, 2020.
- PAIVANDI, S. *Apprendre à l'université*. Bruxelles: De Boeck, 2015.
- PAIVANDI, S. La relation à l'apprendre à l'université. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, Liens, n. 42, p. 89-113, 2011.
- PERRY, W. G. *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- PETTIGREW, A. M. What is a processual analysis. *Scandinavian Journal of Management*, Oxford, n. 13, p. 337-348, 1997.
- RAMOS, J-M. Questions de temps en psychologie sociale. In: DUBAR, C.; THOEMMES, J. (ed.). *Les temporalités dans les sciences sociales*. Toulouse: Octarès Éditions, 2013. p. 81-91.
- RIDDELL, S.; WEEDON, E. Disabled students in higher education: discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, Oxford, n. 63, p. 38-46, 2014.

SAFI, M. La dimension temporelle des faits sociaux: l'enquête longitudinale. In: PAUGAM, S. (ed.). *L'enquête sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France, 2012. p. 311-332.

SOROKIN, P. A.; MERTON, R. K. Social time: a methodological and functional analysis. *The American Journal of Sociology*, v. 42, n. 5, p. 615-629, 1937.

ETNOGRAFIA INSTITUCIONAL E DECOLONIALIDADE NA UNIVERSIDADE



RENATA MEIRA VERAS
FERNANDA MOTA-PEREIRA

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a relação entre ensino e decolonialidade, é importante frisar que a educação esteve, durante séculos, sob a égide das epistemologias do Norte (SANTOS; MENESES, 2009) e, por extensão, sob os fortes efeitos da colonialidade. Entre esses efeitos, destaca-se o racismo, que promoveu hierarquizações de pessoas, culturas e saberes, resultando em práticas de epistemicídio contra sujeitos subalternizados historicamente. Disso resulta a necessidade de se instituir, a partir de duas leis, a nº 10.639 (BRASIL, 2003) e nº 11.645 (BRASIL, 2008), o ensino de questões étnico-raciais para, então, repensar a estrutura excludente e racista do sistema educacional brasileiro.

Desde sua criação, o ensino superior no Brasil se consolida a partir da reelaboração de teorias raciais europeias que fundamentam políticas de valorização do país fundadas pelas “convicções” de inferioridade negra e indígena e superioridade branco-europeia. A Universidade do Rio de Janeiro (URJ), primeira universidade criada no Brasil, em 1920, no estado do Rio de Janeiro (FÁVERO, 2006), é marcada pela relação entre a valorização do conhecimento europeu e o silenciamento das culturas indígena e negra. (MUNANGA, 2000) Assim, a universidade brasileira possui raízes europeias que continuam a moldar suas práticas acadêmicas até os dias atuais, desvalorizando qualquer tipo de conhecimento que não seja europeu.

Por perpetuar esse modelo, a universidade passa a enfrentar crises de diversas ordens. Os movimentos sociais têm se organizado para lutar contra as práticas coloniais que culminaram em práticas de exclusão nos espaços acadêmicos com alguns sucessos. (SANTOS; MENESES, 2009) Os movimentos negros, por exemplo, têm contribuído para que ocorram mudanças no sistema educacional. Uma conquista importante foi materializada pela Política de Cotas para o acesso às universidades públicas, implementada oficialmente no Brasil desde 2012, pela Lei nº 12.711 e dos programas de assistência estudantil. De acordo com Gomes (2019, p. 226), essas conquistas resultam de lutas travadas “no fim do século XX e durante o século XXI”, constituindo-se como “a luta contra o racismo e pela construção da igualdade e da justiça social para as pessoas negras”.

As políticas mencionadas garantem o acesso e permanência de minorias anteriormente excluídas do ensino superior, especialmente nas instituições públicas, com destaque para a expressiva presença de negros especialmente em cursos de licenciatura. (RISTOFF, 2014) A presença de uma maior representatividade negra nos cursos de licenciatura cria um espaço para fomentar discussões críticas que terão reflexos em práticas na educação básica.

No que se refere às ações que poderiam ser implementadas na educação básica em prol de uma práxis antirracista, caberia às escolas acrescentar, no âmbito das atividades nelas desenvolvidas, as contribuições histórico-culturais das matrizes africanas e dos povos indígenas. Como

instrumento de orientação para implementação dessas temáticas, em 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a *Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que destacam a necessidade da educação para as relações étnico-raciais, uma vez que este tipo de educação é entendido como uma prática de natureza política, moral e ética. (BRASIL, 2004)

É nesse contexto que defendemos, neste capítulo, a utilização de perspectivas teórico metodológicas que acolham transformações percebidas no âmbito da universidade. A decolonização da pesquisa requer uma mudança epistemológica a favor da colaboração, autorreflexividade do pesquisador e mudança na dinâmica de poder e privilégio de um determinado tipo de conhecimento. Para uma mudança substancial, contudo, é necessário que atitudes decoloniais se materializem nos currículos, atividades acadêmicas, formas de avaliação e orientações quanto a estratégias de ensino. Seria a etnografia institucional uma perspectiva teórico-metodológica eficaz para conduzir estudos no nível de complexidade que as questões étnico-raciais na universidade exigem? Oferecer uma resposta a essa questão é a intenção deste capítulo.

O ENSINO SUPERIOR E AS PRÁTICAS DECOLONIAIS

Frente ao tema enfocado neste capítulo, parece inadiável identificar e problematizar questões relacionadas à decolonialidade (OLIVEIRA, 2018; WALSH, 2018) no ensino superior a partir de perspectivas teórico-metodológicas que enunciem o ponto de vista dos participantes das pesquisas. Reconhecemos a presença da colonialidade na educação superior brasileira, porém, esse contexto também é um ambiente profícuo e estratégico para o processo de decolonização. Esse processo pode ser materializado, especialmente, nas aulas, pois esse é o lugar de exercício de micropolíticas de resistência e valorização de existências mantidas fora da paisagem do que se convencionou considerar acadêmico. Essa afirmação converge com as palavras da intelectual afro-estadunidense bell hooks (1994, p. 12) quando assinala que “[a] sala de aula

permanece como o espaço mais radical de possibilidade na academia”. Essa compreensão confronta a premissa que considera o ensino superior como espaço de formação de intelectuais alheios à realidade social. Para hooks (2003), a constatação do distanciamento entre universidade e comunidades pode se traduzir em desestímulo e evasão.

Dito isso, é importante levar em consideração os paradoxos que envolvem uma comunidade discente e plural que se vê diante de uma proposta educacional voltada aos propósitos que não espelham suas identidades e os aproximam de epistemes que atribuíram tons negativos ao colorido da diversidade. Um exemplo que ilustra essa reflexão é a inexistência, até muito recentemente, de intelectuais e escritores africanos e indígenas no currículo, a imposição de uma língua alheia, por exemplo, ao “pretuguês” que, nas palavras de Lélia Gonzalez (1988, p. 70), “nada mais é do que a marca da africanização do português falado no Brasil”, e que não figura como uma opção diante da norma padrão prescrita para trabalhos acadêmicos. Na esteira dessa evidência, tampouco se incentiva, exceto por vertentes teóricas recentes, como a autoetnografia (HUGHES; PENNINGTON, 2017), o uso de experiências para revestir e mesmo dar sentido ao que se aprendia em sala de aula ou se desenvolvia em pesquisas, como se a vida, desaparelhada das lentes científicas, não tivesse validade ou valor. É preciso considerar, ainda, que grupos majoritários que são minoritarizados na sociedade o são também no contexto acadêmico público onde, atualmente, compõem a maioria do alunado, porém não são comumente representados no currículo das disciplinas e nas estratégias de ensino, ainda arraigadas, em grande parte, aos valores e modelos sedimentados em uma visão elitista de educação.

Dada a complexidade do tema e os avanços na luta contra vertentes epistemológicas hegemônicas, as correntes sociológicas positivistas da realidade social vêm sendo cada vez mais desafiadas pelas pessoas de cor, mulheres, gays e lésbicas e outros grupos marginalizados. Para Dorothy Smith (2006), qualquer prática de pesquisa-ação que negue as experiências únicas individuais baseadas na raça, etnia, classe e gênero

tende a ter insucesso quando se baseia na ideia de uma realidade única para todos na sociedade.

Em alinhamento com a afirmação de Dorothy Smith (2006), é também fundamental considerar uma aquarela de traços identitários ao definir metodologias. O próprio termo “metodologia”, que envolve a concepção de “método”, torna-se desafinado diante da polifonia que emerge quando ecoam as diversas vozes existentes em sala de aula. Esse desafino converge com as considerações teóricas de Kumaravadivelu (2003), para quem o método é um substrato de colonialidade, uma fórmula generalizante aplicável a qualquer contexto, que desconsidera os múltiplos perfis, necessidades e anseios dos aprendizes. Como resposta à univocidade homogeneizante dos métodos, Kumaravadivelu (2003) propõe uma pedagogia do pós-método cujas bases epistemológicas envolvem aquelas que engendram as pedagogias decoloniais. (OLIVEIRA, 2018; WALSH, 2018) Essa confluência pode ser entendida a partir do paralelismo entre uma pedagogia decolonial e os parâmetros tridimensionais que sustentam a pedagogia do pós-método, quais sejam: da particularidade (atenção ao cenário histórico-econômico-social em que os aprendizes se inserem); da praticidade (professores que também são autores das teorias que colocam em prática em sala de aula); e da possibilidade (o reconhecimento dos desdobramentos políticos da educação como meio de emancipação dos sujeitos). A pedagogia decolonial, por sua vez, preconiza o entrelace das práticas pedagógicas com as lutas sociais e, nesse sentido, a relação com pautas de sujeitos subjugados pelos efeitos da colonialidade é fundamental. Nesse ponto, justifica-se a convergência entre uma pedagogia atenta às particularidades, à relação teoria e prática e a políticas e uma que se articula às lutas sociais em um país tão desigual como o Brasil.

FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS DA ETNOGRAFIA INSTITUCIONAL

A etnografia institucional foi desenvolvida por Dorothy Smith como uma alternativa sociológica que tem desafiado a participação masculina e

branca no círculo interno da sociologia. Suas críticas às práticas ideológicas nas ciências sociais tradicionais enfocam o movimento metodológico que o pesquisador faz para gerar conhecimento objetivo. Fundamentando-se na visão dominante masculina eurocentrada, que focaliza seu olhar no mundo do trabalho remunerado, política e organizações formais da sociedade – lugar que a mulher foi historicamente excluída –, desconsidera-se o mundo feminino caracterizado pela reprodução sexual, cuidado com as crianças, trabalho doméstico e laços afetivos. Portanto, para Smith, a pesquisa científica, no campo da sociologia, tende a cancelar a dimensão subjetiva das pessoas que são as que realmente dominam o tema estudado. Assim, a partir da própria experiência de ser mulher e socióloga, em uma disciplina dominada pelo masculino, ela produziu novos ângulos de visão sobre a experiência das mulheres e sobre a experiência da sociologia desde uma perspectiva de consciência bifurcada. Ao tempo em que produzia conhecimento sendo mulher e mãe, estes não eram validados quando assumia o papel de professora.

Além de se apoiar na perspectiva feminista, Smith fundamenta sua perspectiva em bases epistemológicas que a distanciam do paradigma científico da modernidade, misturando neo-marxismo, fenomenologia e etnometodologia. Assim, a etnografia institucional sugere explicitamente a necessidade de um olhar direcionado para as relações sociais criadas entre as estruturas de poder (instituições) e as práticas desenvolvidas em um nível microssocial que constituem a vida cotidiana (etnografia). Parte da premissa de que as experiências individuais das pessoas são conectadas e coordenadas por relações de poder que permeiam a instituição. (WRIGHT; ROCCO; MCGILL, 2018) Sendo assim, ela empreende um trabalho empírico para desvelar o conhecimento das pessoas, situando-os como intelectuais do mundo cotidiano, investigando como os seus conhecimentos são organizados na dinâmica de dominação resultante do capitalismo contemporâneo. (SMITH, 2005)

Dorothy Smith considera a etnografia institucional como uma nova sociologia capaz de compreender a conexão entre as pessoas me-

diadas pelas relações de poder. Para tanto, um conceito fundamental na etnografia institucional é o *standpoint theory*. Utilizado inicialmente por Sandra Harding (1983) como uma estratégia para identificar o ponto de vista das pessoas a partir do posicionamento social do sujeito, Smith concebe esse conceito de uma maneira diferente. Esse conceito é parte integrante do projeto denominado “sociologia das pessoas” já que não tem apenas a intenção de revelar a posição da participante a partir do seu gênero, classe ou raça. Assim, vai além disso ao observar que o ponto de vista das pessoas serve como ponto de entrada para descobrir o social que não subordina o objeto da investigação a formas objetificadas de conhecimento da sociedade ou da economia política. Isso porque a etnografia institucional é um método de investigação que trabalha a partir das realidades cotidianas e da experiência pessoal das pessoas para descobrir o social que se estende além do contexto local; a essas relações ela chamou de translocais. (DEVAULT; MCCOY, 2006) Ao mencionar a instituição, não implica que o investigador conduzirá a pesquisa em um tipo particular de organização, mas se dirige a entender como os processos institucionais atravessam múltiplos espaços para coordenar atividades locais. (SMITH, 2006) O investigador da etnografia institucional conduz sua pesquisa desvelando as práticas normatizadoras (*ruling relations*) que modelam o lugar de fala das pessoas. Começando com dados etnográficos sobre o posicionamento particular dos participantes dentro do contexto investigado, pesquisadores podem compreender como seus posicionamentos são ativados nessas relações de poder perpetuadas na instituição. Assim, considerar o *standpoint* ou lugar de fala dos indivíduos permite ao pesquisador descobrir de que maneira as relações de poder assumem e coordenam os comportamentos de cada indivíduo.

Iniciando a pesquisa

Na etnografia institucional, antes de entrar em campo, é necessário identificar a problemática que, nesse caso, pode ser as temáticas concernentes à decolonialidade, especialmente as relacionadas às questões

étnico-raciais na universidade. Esse é o primeiro passo. Assim como qualquer tipo de investigação que utiliza metodologias qualitativas, a revisão bibliográfica é uma importante ferramenta que ajuda o investigador a enquadrar o tema e a identificar lacunas existentes nesta área do conhecimento. Nessa etapa, também é indicado o contato inicial com o campo de pesquisa. Smith (2005) defende que conversas informais com potenciais participantes da investigação contribuem para elaborar a questão de pesquisa, visto que as pessoas são as reais conhecedoras da sua vida.

O segundo passo é identificar os processos institucionais que estão modelando essa prática cotidiana (ou problemática). (DEVAULT; MCCOY, 2006) Turner (2006) indica a necessidade de produzir um mapa complexo que consiga representar as relações sociais existentes nesse contexto e de que maneira estão relacionadas com outros espaços – que Smith define como translocais. Esses espaços se configuram, portanto, como redes complexas e multifacetadas que podem ser mapeadas, tornando suas interconexões mais claras para os atores sociais – pesquisadores e participantes – de modo que consigam perceber os lugares que ocupam nessa tessitura. Dessa forma, podem compreender e posicionar-se de maneira mais crítica sobre esses espaços. (PINHEIRO, 2014) A análise documental dos textos presentes nessas instituições é ponto fulcral na etnografia institucional. Para esse método, os textos são fontes críticas de informação porque podem revelar como o poder, em suas diversas formas, está contido nas instituições sociais. Os textos comunicam e influenciam nossas vidas através de mensagens estruturalmente ideológicas que atuam em posicionamentos e ações que adotamos. Simbolicamente, as funções do texto são organizar e ditar os espaços culturais e sociais para indivíduos e grupos porque eles dependem das crenças compartilhadas e dos modos de expressá-las. Ou seja, textos carregam poder nas ideologias e práticas através dos espaços e entre as pessoas. (WRIGHT; ROCCO; MCGILL, 2018) Assim, em uma pesquisa que contemple a decolonialidade, a exemplo das questões étnico-raciais na universidade, pode-se prever a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a *Educação das*

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, da Lei nº 10.639/2003, dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura e também das ementas das disciplinas desses cursos, explorando, adicionalmente, as referências utilizadas. Esses documentos são disponibilizados pelos *sites* do governo federal e pelas secretarias dos departamentos ou institutos. Eles podem revelar os discursos dominantes presentes na instituição, que podem coordenar a formulação das ementas, planos de aula e metodologias nos cursos de graduação. Portanto, é tarefa fundamental identificar e analisar nessa etapa o texto – não apenas documento escrito, mas qualquer forma institucionalizada de se comunicar – principal que é utilizado para normatizar o cotidiano na instituição onde o estudo será desenvolvido. (SMITH, 2006) Cada texto se alicerça em um discurso que lhe confere certa materialidade.

O terceiro passo é investigar as relações normatizadoras no intuito de descrever analiticamente de que maneira os textos operam como base da experiência cotidiana. Nessa etapa, a investigação ocorre em duas etapas: em nível local e em nível translocal. Para Campbell e Gregor (2008), a coleta de dados deve se expandir além do que as pessoas fazem e sabem no local. A passagem do nível local para o translocal se dá de forma contínua revelando as forças que atuam translocalmente e coordenam as ações das pessoas quando atuam em nível local. Nesse momento, entra em ação o conceito de *standpoint theory* explicado anteriormente. Alguns instrumentos podem ser utilizados nessa etapa, tais como observações participantes registradas em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e grupos focais com participantes do contexto a ser analisado. Ao se formular um roteiro de entrevistas semiestruturadas para estudantes, professores e coordenadores sobre questões decoloniais, é necessário focar temas acerca do racismo estrutural, estratégias transgressoras no ensino, expectativas em torno dos conhecimentos e saberes mobilizados em sala de aula, o papel da educação na comunidade e os elementos que perfazem uma aula, afetividade, entre outros termos que dão corporeidade a um lugar de ensino, a academia, que, cartesianamente, se compôs no território que privi-

legia o intelecto e a “compartimentalização”. (HOOKS, 1994, p. 16, tradução nossa) A observação participante é outro método fundamental de coleta de dados na etnografia institucional. Durante a observação, o investigador busca indícios de como as ações e conversas dos participantes são condicionadas (CAMPBELL, 1998), podendo registrá-los em diários de campo. Assim como as entrevistas, a observação também é um instrumento aberto que deve ser guiado pela problemática de pesquisa. À medida que o investigador observa como o translocal molda o local, ele começa a compreender de que maneira os textos coordenam as experiências vividas pelos participantes.

O processo de análise dos dados

DeVault e McCoy (2006) descrevem a etnografia institucional como um projeto fundamentalmente analítico. Nela, os investigadores estão engajados em análises durante todo o processo de produção de dados. Tal análise permite que estejam permanentemente em busca de conexões existentes entre as múltiplas relações sociais – locais e translocais – que coordenam as experiências vividas pelo participante.

Na etnografia institucional, é possível transpor a análise das conexões entre as relações sociais, permitindo ao investigador identificar as fraturas existentes nessas conexões (CAMPBELL, 1998), ou seja, é preciso identificar os pontos de desconexão para compreender as relações sociais presentes no contexto analisado. Os achados podem ser dispostos em mapas que representam o trabalho do participante em interação com os textos e organização que restringem suas experiências. Mapear sequências reais de trabalho e textos permite que a etnografia institucional transcenda as experiências das pessoas e seus relatos, possibilitando a análise dos processos de trabalho das instituições e da ação institucional. (TURNER, 2006)

Em suma, a análise dos dados na etnografia institucional se inicia desde a produção de dados e continua ao longo da pesquisa. Os principais objetivos da análise são trazer à tona as relações sociais que impactam o trabalho cotidiano do participante, revelando e mapeando as conexões e disjunções que existem entre experiências vividas entre es-

tes, os processos e ações institucionais. Finalmente, a acessibilidade das descobertas é possível através da criação de representações visíveis das relações sociais em mapas.

No que se refere à confiabilidade, um quesito sempre trazido à baila ao se falar sobre pesquisas que fogem a uma estrutura positivista é definida na pesquisa qualitativa como a força dos resultados. (MINAYO, 2014) Para garantir a confiabilidade nesse tipo de pesquisa, o pesquisador pode excluir alternativas plausíveis específicas e ameaças a interpretações e explicações. Isso pode ser alcançado vinculando os mecanismos de garantia do rigor às perspectivas teóricas e metodológicas utilizadas no estudo em questão. Nesse caso, é necessário identificar as teorias que trabalham com as questões decoloniais, especialmente as étnico-raciais nas escolas relacionando-as com a perspectiva da etnografia institucional. Analisar vários tipos de dados, incluindo entrevistas, documentos e registros de diário de campo, serve para confirmar a confiabilidade. Além disso, pelo fato de a coleta de dados na etnografia institucional ser realizada em dois estágios, o pesquisador é capaz de construir a confiabilidade uma vez que os mapas das relações sociais servem para confirmar e explicar os dados recolhidos do participante acerca da sua experiência cotidiana. (CAMPBELL, 1998) Usa-se o termo “construir” a confiabilidade ao invés de “garantir” porque se admite que toda e qualquer pesquisa, por mais que se valha em pressupostos sólidos e arquitetura metodológica bem estruturada, passa pelo crivo de um olhar em que se flagra a interseção entre objetividade e subjetividade. Para este trabalho, que tem uma mirada decolonial, é imprescindível que haja margem para um olhar não moldado ou limitado pelo objetivismo cientificista, característico das epistemologias do Norte. (SANTOS, 2019)

CONCLUSÕES

Este capítulo trouxe uma explanação teórica sobre uma abordagem metodológica do campo da pesquisa qualitativa que apresenta aproximações com uma perspectiva decolonial: a etnografia institucional. Embora

não seja concebida como decolonial, essa abordagem, em consonância com a agenda da decolonialidade, se volta a deslocar padrões hegemônicos de concepção de pesquisa. Com isso, ela se revela como um importante instrumento para estudos que se distanciam do que é possível conceber como a colonialidade do método, ao dar margem à subjetividade e problematizar o cientificismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 9 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 19, 19 maio 2004.

CAMPBELL, M. L. Institutional ethnography and experience as data. *Qualitative Sociology*, Opladen, v. 21, n. 1, p. 55-73, 1998.

CAMPBELL, M.; GREGOR, F. *Mapping social relations: a primer in doing institutional ethnography*. Toronto: Altamira Press, 2008.

DEVAULT, M. L.; MCCOY, L. Institutional ethnography: using interviews to investigate ruling relations. In: SMITH, D. E. (ed.). *Institutional ethnography as practice*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2006. p. 15-44.

- FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma de 1968. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.
- GOMES, N. L. O movimento negro e a interlectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 223-246.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.
- HARDING, S. Why has the sex/gender system become visible only now?. HARDING, S.; HINTIKKA, M. B. (org.). *Discovering reality: feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology, and philosophy of science*. Boston: D. Reidel Publishing, 1983. p. 311-324.
- HOOKS, b. *Teaching community: a pedagogy of hope*. New York: Routledge, 2003.
- HOOKS, b. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- HUGHES, S. A.; PENNINGTON, J. L. *Autoethnography: process, product, and possibility for critical social research*. Thousand Oaks: Sage, 2017.
- KUMARAVADIVELU, B. A. Postmethod perspective on english language teaching. *World Englishes*, Routledge, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/35356797/FORUM_CRITICAL_LANGUAGE_PEDAGOGY_A_postmethod_perspective_on_English_language_teaching. Acesso em: 21 ago. 2020.
- MINAYO, C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: MEC, 2000.
- OLIVEIRA, L. F. *Educação e militância decolonial*. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.
- RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SMITH, D. E. Institutional ethnography: From a sociology for women to a sociology for people. In: HESSE-BIBER, S. N. (ed.). *Handbook of feminist research: theory and praxis*. Thousand Oaks: Sage, 2007. p. 409-416.

SMITH, D. *Institutional ethnography as practice*. Toronto: Rowman & Littlefield Publishers, 2006.

SMITH, D. *Institutional ethnography. a sociology for people*. Oxford: Altamira Press, 2005.

TURNER, S. M. Mapping institutions as work and texts. In: SMITH, D. E. (ed.). SMITH, D. *Institutional ethnography as practice*. Toronto: Rowman & Littlefield Publishers, 2006. p. 139-161.

WALSH, C. On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. E (ed.). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018. p. 81-98.

WRIGHT, U.; ROCCO, T.; MCGILL, C. Exposing oppressive systems: institutional ethnography as a research method in adult and workforce education. In: WANG, V.; REIO JUNIOR, T. (ed.). *Handbook of research on innovative techniques, trends, and analysis for optimized research methods*. Harrisburg: IGI Global, 2018. p. 115-131.

A PESQUISA QUALITATIVA COMO INTERFACE DA PRÁTICA DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL



FERNANDA MOTA-PEREIRA

INTRODUÇÃO

As reflexões sobre a relação entre teoria e prática no ensino de línguas estrangeiras acionam a noção de que a carreira do magistério ainda é fortemente marcada por hierarquizações e dicotomias. Estas residem não apenas no prestígio que se atribui aos diferentes níveis de ensino e às instituições onde os professores trabalham, ou mesmo às disciplinas que ministram, mas também na autoria de conhecimentos e estratégias usados nas aulas.

No tocante à autoria das teorias que orientam as salas de aula, Brown (2007) e Kumaravadivelu (2003) enunciam a existência de uma visão dicotômica sobre teoria e prática e argumentam a favor de que professores não sejam vistos como aqueles que meramente reproduzem em sala de aula o que é proposto e desenvolvido por outros

pensadores. Entre as estratégias aventadas para reverter essa dicotomia, Brown (2007, p. 42, tradução nossa) menciona a “[...] ‘pesquisa ação’ e ‘a pesquisa baseada em sala de aula’ [...]”,¹ favorecendo um ensino subsidiado pela pesquisa. Kumaravadivelu (2003), por sua vez, ao discurrir sobre a pedagogia do pós-método, descreve os parâmetros que a perfazem, entre os quais está o da praticidade, que atribui ao professor o papel de engendrar princípios e concepções teóricas que substanciam a sua atuação.

É válido acrescentar que a própria noção de pedagogia do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003) favorece uma participação mais ativa do professor no processo de construção de estratégias e de elaboração teórica pautada em estudos de produções acadêmicas, experiências em sala de aula, acesso a vivências de outros professores, entre outros, porque essa pedagogia é alicerçada em parâmetros e macroestratégias ao invés de um conjunto pré-estabelecido de procedimentos orientados por uma concepção acerca da aprendizagem e do ensino, como é o caso dos métodos. Assim, tal pedagogia desloca o caráter generalizante e rígido dos métodos, que são elaborados sem considerar as particularidades do contexto em que serão aplicados, e privilegia a observação do contexto de ensino e pano de fundo social ao qual os aprendizes pertencem para, a partir disso, delinear as estratégias a serem usadas em sala de aula. Assim, na vertente do pós-método, a proposta é atender às demandas do contexto que circunscreve os aprendizes e, por isso, um dos parâmetros que o regem é o da particularidade. Somado a ele, há um terceiro parâmetro, o da possibilidade, que destaca as reverberações políticas e sociais do que ocorre em sala de aula.

Ao trazer uma reflexão sobre os parâmetros e o papel do professor, esclareço que meu objetivo neste capítulo é tecer considerações que o concebam como pesquisador, que articula teorias já formuladas e também as engendra mediante a observação do que ocorre em sala de aula e seu contexto extramuros. Para isso, acionarei reflexões sobre a pesquisa qualitativa, cujos instrumentais têm relação com as atividades

1 Do original: “[...] ‘action research’ and ‘classroom-based research’ [...]”.

desenvolvidas na docência, a exemplo de observações, entrevistas, interpretações, busca de padrões e parâmetros.

Divido este capítulo, então, em duas partes, sendo a primeira aquela em que abordo diferentes perfis de professor, dando destaque a dois deles que enunciam o seu caráter de pesquisador. Na segunda parte abordo questões metodológicas da pesquisa qualitativa, mostrando como elas fazem ou podem fazer parte do repertório de atividades docentes, desvelando, com isso, a interface de pesquisa subjacente ao ensino quando este se realiza enquanto práxis, ou seja, como “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 2011, p. 52) Tal práxis tem forte relação com as epistemologias do Sul, que demandam modos de conhecer atrelados a uma ética que requer ações com efetivas ressonâncias no plano social. Essa concepção de epistemologia contrasta com a do Norte Global, circunscrita aos centros hegemônicos que, secularmente, são concebidos como produtores de conhecimento legitimado e autores dos mecanismos de legitimação e que se configuram a partir de um ideal alheio à realidade social de sujeitos historicamente subalternizados.

O PROFESSOR-PESQUISADOR E SUA PRÁXIS: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Apesar da presença cada vez maior de professores da educação básica nos programas de pós-graduação e do caráter inegavelmente profícuo das suas reflexões sobre sua própria prática, ainda é comum a ênfase em teorias sobre ensino que são produzidas apenas por pesquisadores legitimados pela academia. Assim, experiências, conhecimentos e saberes que ocorrem na escola são tidos como passíveis de pesquisa apenas por olhares autorizados, não constituindo um insumo válido até se tornar uma produção científica. Essa visão coloca professores não inseridos no contexto acadêmico na condição de reprodutores ou aplicadores de conhecimentos, que, muitas vezes, são alheios à realidade da sala de aula. Com isso, além do desencontro entre as teorias e o contexto de

sua aplicação, esses profissionais são desencorajados a desenvolver suas próprias estratégias de ensino.

Outro aspecto desmotivador para a concepção de professores como produtores das teorias é a baixa carga horária destinada ao planejamento das aulas no Brasil, que sugere que o professor não precisa dedicar muito tempo de estudo e pesquisa para ensinar. A esses fatores, somam-se as representações sociais do professor, que, em linhas gerais, é historicamente desprestigiado na sociedade brasileira. (OLIVEIRA, 2013) Tal desvalorização é observada em diversos momentos da história da educação no Brasil, a exemplo de quando o ensino esteve atrelado à igreja, com finalidades religiosas, e, mais recentemente, à existência de professores leigos em virtude da escassez desses profissionais em algumas regiões do país. (OLIVEIRA, 2013) Essas duas situações sugerem o caráter não essencial da formação especializada para o exercício da docência, calcada em um olhar de desvalorização dessa profissão.

Ainda no que se refere ao desprestígio da profissão docente, vale mencionar a atuação de professores que, sem formação em algumas disciplinas, passam a ministrá-las por uma questão de complementação de sua carga horária. Esses fenômenos apontam para a concepção equivocada de que o mero conhecimento de conteúdos é suficiente para ensinar – uma concepção que faz parte de um senso comum sobre a profissão, facilmente evidenciado no Brasil. Esse entendimento tem por base a premissa de que professores são reprodutores de conhecimento, e não produtores das bases teórico-metodológicas que alicerçam suas atividades, o que está alinhado a outro fator que figura como limitador do campo de alcance da docência: a ausência de autonomia. Oliveira (2013, p. 8429) ressalta essa questão ao assinalar que

[a] tendência à diminuição da autonomia profissional do professor é reforçada pelas políticas públicas que tendem a separar os atores que planejam dos que executam; isto é, quem elabora os currículos e programas e quem os concretiza pedagogicamente

Com isso, aponta para a dicotomia entre teoria e prática, pesquisador e professor, que merece redimensionamento em prol da revalorização do papel ativo, orgânico e dinâmico que o professor pode assumir no processo de (co)autoria dos elementos que perfazem a sua atuação, incluindo o que se encontra em plano teórico.

Apesar de todas as desmotivações para o desenvolvimento de pesquisa, a profissionalização e a formação continuada, inúmeros exemplos que problematizam a concepção de que o professor se resume a ser um reproduzidor de teorias denotam a sua condição de construtor das bases filosóficas e didático-pedagógicas de sua atuação. Tal professor aproxima-se do perfil reflexivo e/ou intelectual transformador, como descritos por Kumaravadivelu (2003).

No que se refere aos perfis, ao lado dos dois supracitados, está o do técnico passivo (KUMARAVADIVELU, 2003), que se restringe a aplicar teorias e conteúdos já consolidados, agindo como um transmissor deles, sem participação no processo de sua construção, representando, portanto, a dicotomia entre teoria e prática. Esse modelo é revisto com a configuração do professor reflexivo, que remonta à proposta de John Dewey de um docente que reflete sobre sua prática, pautada na diferenciação entre uma “[...] ação que é rotina e uma ação que é reflexiva”.² (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 10, tradução nossa) A primeira é marcada pela ausência de um olhar crítico sobre o que se faz e a assimilação de uma concepção de ensino convencional ou tradicional. A segunda, por sua vez, se caracteriza por uma consciência sobre o que ocorre em sala de aula, atentando para motivações e desdobramentos do ensino com reflexões “durante a prática” e “sobre a prática”.³ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 10, tradução nossa) O terceiro perfil de professor, o “intelectual transformador”, é identificado por um termo cunhado por Giroux em 1988 e está atrelado à pedagogia crítica. Esse tipo de professor compreende que seu papel transcende o espaço da sala de aula e se filia a uma luta contra hegemonias que

2 Do original: “[...] *action that is routine and action that is reflective*”.

3 Do original: “*reflection on-action and reflection-in-action*”.

promovem desigualdades e operam para mantê-las. Esse professor articula suas ações no plano coletivo e individual para alcançar uma transformação social. Para Kumaravadivelu (2003, p. 14, tradução nossa), o papel desse professor é duplo: “eles se empenham não apenas pelo avanço educacional, mas também por transformação pessoal”.⁴ Para isso, elegem conteúdos que tenham relevância social e que considerem demandas e desejos dos aprendizes, tendo como meta, ainda, a consciência sobre injustiças sociais.

O terceiro perfil é o que mais se alinha à perspectiva de professor-pesquisador. Para Joe Kincheloe (1993 apud KUMARAVADIVELU, 2003, p. 14, tradução nossa), que usa o termo “professores pós-formais”⁵ ao invés de intelectuais transformadores, as atividades desses professores envolvem pesquisa que se volta a entender situações dentro e fora de sala de aula; o contexto social com um olhar para questões de poder; a interação entre professor e aluno no processo de construção de saberes; o pensamento crítico para promover constantes ações, para citar alguns exemplos.

As ações do professor intelectual transformador, ao pensar questões sociais a partir de situações em sala de aula que considerem esse contexto e o seu entorno, atribuem a ele a qualidade de pesquisador. Essa constatação é, contudo, atravessada por uma ressalva a partir das considerações de Croker (2009) sobre a diferença entre a pesquisa científica e a presença de seus instrumentais em atividades cotidianas. Essa ressalva leva a concluir que nem todas as ações desenvolvidas por esses professores são caracterizadas como pesquisa em seu sentido mais científico. Para Croker (2009), há diferenças entre experiências de observação, análise, interpretação e uma pesquisa propriamente dita. Entre essas diferenças, estão questões metodológicas que devem ser seguidas de forma criteriosa para validar o que se investiga.

4 Do original: “*they strive not only for educational advancement but also for personal transformation*”.

5 Do original: “*postformal teachers*”.

As considerações de Croker (2009), ao mesmo tempo em que abrem um flanco para pensar a existência da pesquisa no cotidiano docente, promovem também um fechamento ao sinalizarem a importância do rigor metodológico. Essa visão está em consonância com as epistemologias do Norte, que apregoam a confiabilidade como um princípio basilar da “objetividade”. (SANTOS, 2019, p. 70) Santos flagra nesse princípio uma visão interessada e preconceituosa que se arvora no propósito de construção de uma “linha abissal que separa as sociedades e sociabilidades metropolitanas das sociedades e sociabilidades coloniais” (2019, p. 71), uma vez que é da metrópole que partem os critérios do que é ciência. Para esse autor, essa divisão pautada na objetividade tem como desdobramento “[...] formas radicais de exclusão epistemológica ou sociopolítica”. (SANTOS, 2019, p. 73) Essa exclusão é evidenciada ainda hoje, embora com menos vigor, na ênfase elevada em conhecimentos advindos do Norte geopolítico nos currículos de instituições de ensino básico e superior. No que se refere às escolas, por exemplo, ainda é mais comum aprender sobre o império romano, o português padrão, o inglês padrão, do que a organização social da África antes do colonialismo, o pretoguês, ou seja, “[...] a marca da africanização do português falado no Brasil” (GONZALEZ, 1988, p. 70), o inglês negro ou falado em países não hegemônicos ou mesmo por sujeitos não pertencentes a camadas sociais elitizadas.

Reconheço na metáfora da linha abissal de Santos (2019) a composição de outras divisões que resvalam para a que é enfocada neste capítulo: aquela existente entre teóricos e professores, definida de acordo com o pertencimento ou não ao contexto acadêmico e a familiaridade ou não com o rigor científico. A resposta de Santos (2019, p. 73) à linha abissal é outra metáfora: “ecologias de saberes”, que também serve para revisar a relação dicotômica enfocada neste capítulo. Essas ecologias fazem parte das epistemologias do Sul e “[...] dizem respeito a vários tipos de conhecimento, bem como às articulações que se podem estabelecer entre eles nas lutas contra a opressão”. (SANTOS, 2019, p. 73)

As epistemologias do Sul, constituídas pelas ecologias de saberes, envolvem conhecimentos que Santos (2019, p. 73) chama de “artesanais”, que são não científicos e também os científicos. Tais conhecimentos, ao invés de serem legitimados por critérios como a objetividade, são validados de acordo com o seu papel na luta contra mecanismos de opressão.

Ao relacionar essas reflexões ao contexto de ensino, é importante frisar que a proposta neste texto é alinhar o que se faz em sala de aula com a perspectiva das epistemologias do Sul, tendo em horizonte o papel do professor como pesquisador. Isso significa conjugar conhecimentos de textos teóricos a saberes e experiências não científicas ou acadêmicas, promovendo, desse modo, uma forma mais orgânica de conceber a educação. Dessa articulação, resultaria uma arquitetura teórico-prática que, sob o prisma das epistemologias do Sul, seria definida mais adequadamente como práxis. Esta, nas palavras de Freire, significa a “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 2011, p. 52)

A noção de práxis converge com a pedagogia do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003), ao envolver a reflexão sobre os sujeitos imersos em um contexto para, a partir dela, engendrar uma ação que culmine em uma transformação. Esses propósitos muito se afinam também com os das epistemologias do Sul, que subjazem a uma visão de ensino mais orgânico, porque, atento ao contexto sociocultural dos aprendizes, é capaz de promover uma transformação social efetiva.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DO FAZER DOCENTE E SUAS APROXIMAÇÕES COM O FAZER DO PESQUISADOR

A concepção de professor como pesquisador sob o prisma das epistemologias do Sul é um projeto político com três propósitos: ressignificar o papel do professor como agente de transformação, potencializado por uma participação mais ativa em todos os aspectos relacionados ao ensino; redimensionar a pesquisa qualitativa como instrumento

profícuo para substanciar o fazer docente, problematizando o cientifismo como forma de ampliar a pertinência social do ato de pesquisar; tornar as aulas mais efetivas ao serem subsidiadas por reflexões sobre atividades, estratégias e conteúdos que tenham em horizonte particularidades do contexto e implicações políticas do que ocorre em sala de aula. Para isso, em termos metodológicos, a abordagem de pesquisa eleita para pensar a práxis docente é a qualitativa.

A abordagem qualitativa está presente em muitas atividades cotidianas. Todavia, elas nem sempre são concebidas como instrumentos de pesquisa. Como exemplo, Croker (2009) menciona duas atividades inerentes à pesquisa qualitativa que um estudante faz em seu primeiro dia de aula: observar e entrevistar. (CROKER, 2009, p. 3) Esse exemplo é extensivo a outras atividades que o estudante desenvolverá e que o levará a usar procedimentos da pesquisa qualitativa, como a interpretação dos dados e a busca de sentido, bem como de categorizações para o que observa. Essas ações relacionadas à pesquisa qualitativa fazem parte do repertório de estratégias e atividades realizadas também pelo professor quando assume o perfil reflexivo e/ou intelectual transformador.

A observação sobre o contexto sociocultural dos aprendizes, a escolha de estratégias didático-pedagógicas e a observação de seus efeitos, realizadas por professores, figuram como práticas que se alinham com procedimentos da pesquisa qualitativa. (CROKER, 2009) Apesar dessa aproximação, não é comum os professores se reconhecerem como pesquisadores ou serem considerados como tal. Essa dissociação se ampara em uma concepção de ciência atrelada às epistemologias do Norte (SANTOS, 2019), produtoras de hierarquias e divisões que definem o que é ou não ciência, mesmo quando o que se desenvolve no campo do saber tem aplicabilidade para melhoria de um contexto específico e da vida de um grupo de pessoas. Nessa mesma linha, é comum haver uma valorização do insumo resultante de pesquisas que seguem uma metodologia pré-definida em detrimento de reflexões que emer-

gem das vivências de professores em sala de aula, como se essas fossem menos legítimas por não serem chanceladas pelo cientificismo.

Esclareço que não endosso discursos anticientíficos. Sou a favor de uma noção de ciência que não seja vista como a única via de acesso ao que é necessário saber para a transformação efetiva de uma sociedade já tão hierarquizada e propensa a silenciamentos. No que se refere à sala de aula de língua estrangeira e mesmo a outros campos disciplinares, defendo que as teorias que orientam o que e como se ensina partam também dos professores, não se limitando àquelas de autores que não conhecem os aprendizes e o pano de fundo social, histórico e cultural em que vivem.

Compreendo que a prática de pesquisa qualitativa do professor começa desde a sua formação. Para ilustrar, nos cursos denominados Estágio Supervisionado, os estudantes que estagiarão como professores fazem observações de aula antes de iniciarem suas atividades docentes. Nessas observações, denominadas etnografia escrita (DAY, 1990), o observador faz anotações sobre tudo o que vê em uma aula ou em um período específico dela. Nota-se, com isso, que, desde a graduação, há um direcionamento para a pesquisa.

Esse direcionamento é ilustrado na proposta pedagógica de Paulo Freire (2011). Para esse pensador, é imprescindível que o professor faça uma pesquisa de campo para conhecer a comunidade na qual atuará. Tal pesquisa envolve o que Freire (2011, p. 159) denomina “investigação temática”, que se refere ao levantamento sobre temas de interesse dos aprendizes. Ele faz menção à situação em que professores definem conteúdos sem considerar a realidade dos aprendizes ou ponderar que “[...] a dialogicidade da educação começa na investigação temática”. (FREIRE, 2011, p. 159) Nessa investigação, o pesquisador faz gravações de conversas com membros da comunidade e analisa os temas que emergem, categorizando-os em áreas disciplinares sem que haja uma rigidez entre elas. O resultado dessa investigação será incorporado aos programas. A esses, acrescentam-se temas que são sugeridos pelos educadores e que não fizeram parte do elenco mencionado pela comunidade, reforçando o

caráter dialógico da educação ao não silenciar os insumos propostos também pelo professor. Esses temas que são acrescentados pelos professores são chamados de “temas dobradiça” (FREIRE, 2011, p. 161) e servem para fazer conexões entre os demais, tendo um caráter suplementar.

Em consonância com a visão de Paulo Freire sobre a necessidade de investigar a comunidade dos aprendizes, bell hooks (2010) afirma, em tom de recomendação, que não inicia uma aula sem antes dedicar tempo para que os participantes se conheçam. Como exemplo dessa prática, em um livro que publiquei (PEREIRA, 2019), analiso uma cena do romance *Push*, de Sapphire (1997), em que a professora Blue Rain tem como primeiro procedimento uma atividade em que as alunas devem falar sobre si, dando informações pessoais básicas, acrescentando a cor predileta e atividades que fazem bem além do porquê de estarem naquele espaço.

O momento de (auto)apresentação é, indubitavelmente, um dos mais importantes no ensino, pois é a partir dele que o professor pode conhecer o perfil dos alunos e suas necessidades. Esse é um momento propício, inclusive, para usar questionários e entrevistas semiestruturadas, que são procedimentos da pesquisa qualitativa, que, associados à observação, compõem uma “triangulação”.⁶ (CROKER, 2009, p. 11, tradução nossa) A triangulação resulta da combinação de diferentes fontes e formatos e é uma alternativa para ter uma visão ampla sobre o perfil dos alunos. A triangulação pode se desdobrar em outros procedimentos que são acionados a depender da necessidade do professor. Essa flexibilidade ocorre porque a pesquisa que se faz na e para a sala de aula não se prende a enquadramentos metodológicos pré-definidos. Eles emergem das situações que ocorrem em sala de aula. Essa não sistematicidade, embora pareça aleatória e não científica, encontra ressonância na noção de ecologias, usada por Santos (2019), ao se referir aos saberes. As ecologias sugerem que os aspectos acionados em um determinado contexto assim o são a depender de demandas, que, em salas de aula de língua estrangeira, são necessidades e

6 Do original: “*triangulation*”.

anseios dos aprendizes, bem como outros elementos que os professores podem entender como importantes para uma educação que sirva à comunicação com pessoas de diferentes realidades socioculturais, ao desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência social e de competências que tornem benéfico o convívio entre seres humanos e também não humanos.

Os propósitos supramencionados podem ser alcançados mediante o desenvolvimento de uma práxis reflexiva e transformadora. Para isso, um dos instrumentos salutareos usados na pesquisa qualitativa também serve ao professor reflexivo e/ou transformador: os diários. De acordo com Burns (2009), eles também fazem parte do universo do ensino de línguas e podem ser usados pelos aprendizes em diferentes formatos e serem individuais ou colaborativos. No cotidiano da escola, os professores usam, ao menos, um diário de classe, em que anotam a frequência dos estudantes e os conteúdos ministrados. Como professora, além desse diário, sempre uso um caderno em que anoto os pontos positivos e negativos da aula, as atividades que foram ou não exitosas. Faço anotações, ainda, sobre o desempenho dos aprendizes. Essa prática de escrita auxilia, sobremaneira, a refletir sobre a aula, além de funcionar como um suporte para avaliação e autoavaliação. Ressalto que, por vezes, por falta de tempo ou interesse, os professores podem não fazer essas anotações e tão somente pensar sobre o que ocorreu em sala. Independentemente do modo de autoavaliação, o que importa é sempre refletir sobre as aulas. Entre os aspectos que merecem atenção, destacam-se os princípios que orientam escolhas e exclusões, os propósitos que guiam estratégias, a proporção de participação ativa dos aprendizes e as suas respostas ao que é feito em sala de aula.

As entrevistas também são um instrumento valioso e servem para ter um olhar sobre “[...] o background dos participantes, ações relatadas por eles mesmos, opiniões, pensamentos, crenças ou inter-

pretações”.⁷ (BURNS, 2009, p. 120, tradução nossa) Burns (2009) cita o exemplo de uma professora que queria ter uma apreciação dos alunos sobre as mudanças que fez em suas aulas e, então, realizou entrevistas com alguns deles. No que se refere ao número de participantes, a autora afirma que a quantidade depende do propósito da entrevista e que essa mesma entrevista poderia ser realizada com toda a turma.

As considerações de Burns sobre instrumentos da pesquisa qualitativa estão relacionadas à Pesquisa Ação, enfocada em seu texto. Esse tipo de pesquisa tem o propósito de entender melhor o contexto de ensino e aprendizagem para aprimoramento do que é feito nele. Um dos efeitos é que, ao desenvolvê-la, os professores revisam e ampliam suas percepções, sendo essa “uma forma de abrir, questionar e investigar realidades da situação de ensino”.⁸ (BURNS, 2009, p. 116, tradução nossa) Esse tipo de pesquisa é, inegavelmente, um componente profícuo para o aprimoramento do ensino e para a formação continuada do professor, que não se resume a cursos de atualização. Ela envolve a contínua reflexão e reelaboração de estratégias, conteúdos e crenças em seu trabalho com ressonâncias em sua vida.

Obviamente, os professores se valem de diversas técnicas de pesquisa no seu fazer docente, mas nem sempre elas são reconhecidas como tal, por, entre outros motivos, haver uma representação em torno do professor pesquisador como aquele que faz parte da academia. É preciso revisar essa noção cartesiana, atrelada às epistemologias do Norte, que divide teoria e prática, academia e escola, e valorizar a interface da pesquisa na práxis docente quando ela se volta a aprimorar o que se faz em sala de aula e trazer reverberações benéficas para a sociedade. A escrita deste texto é uma celebração dessa possibilidade e um ato de encorajamento para que os professores se vejam como

7 Do original: “[...] *participants’ backgrounds, self-reported actions, opinions, thoughts, beliefs, or interpretations*”.

8 Do original: “*a way to open up, question, and investigate the realities of the teaching situation*”.

pesquisadores e (co)autores das estratégias e princípios teóricos que regem sua práxis.

CONCLUSÕES

Concluo que, em sua prática docente, professores realizam um conjunto de ações de pesquisa ou pesquisa ação, mas não de forma cientificista ou que seja reconhecida como tal. Este texto é, então, não apenas um convite para refletir sobre a presença de técnicas de pesquisa qualitativa no fazer docente, mas também para ressignificar o papel do professor da educação básica como agente crítico capaz de engendrar teorias e estratégias. Com isso, o ensino se torna um espaço produtivo e democrático que acolhe diversas formas de conhecimentos e saberes, o que inclui o modo como eles são acessados e construídos. Essa visão não só advém das epistemologias do Sul como também as enaltece.

REFERÊNCIAS

- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3rd. ed. New York: Pearson Longman, 2007.
- BURNS, A. Action Research. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. (org.). *Qualitative research in applied linguistics: a practical introduction*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009. p. 112-134.
- CROKER, R. A. An introduction to qualitative research. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. (org.). *Qualitative research in applied linguistics: a practical introduction*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009. p. 3-24.
- DAY, R. R. Teacher observation in second language teacher education. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (ed.). *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 43-57.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HOOKS, B. *Teaching critical thinking: practical wisdom*. New York: Routledge, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

OLIVEIRA, M. da G. L. de. A profissionalização docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos* [...]. Curitiba: Educere, 2013. p. 8424-8435. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10233_5654.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

PEREIRA, F. M. *Education and literature: reflections on social, racial, and gender matters* = Educação e literatura: reflexões sobre questões sociais, raciais e de gênero. Salvador: Edufba, 2019.

SANTOS, B. de S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SAPPHIRE. *Push*. New York: First Vintage, 1997.

VIDA UNIVERSITÁRIA E CRISE DA DEMOCRACIA

uma mirada a partir das margens do Sul



SÉRGIO ROBERTO M. CORRÊA¹

“Não há justiça social global sem justiça cognitiva global”.

Boaventura Santos, 2010.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo se propõe a problematizar a universidade na sociedade brasileira no atual contexto, a qual vive uma crise de múltiplas dimensões, sobretudo democrática. É bem verdade, como já nos advertia Florestan Fernandes (2020a), que a democracia na sociedade brasileira é um grande problema, posto que ela não se realiza para o conjunto da sociedade, em particular para os “de baixo”, assim também

1 Docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Sociais e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém-PA (Brasil). *E-mail*: sergio.correa@uepa.br.

a educação pública brasileira, em especial a sua universidade, precisa ser democratizada (FERNANDES, 2020b), ou, nos termos de Boaventura Santos (2010), descolonizada.

Em face do presente contexto de profundo retrocesso democrático no país, levanto a seguinte questão: o que é possível revelar acerca da universidade pública, quando vista a partir das margens do Sul Global? Ao colocar nesses termos a questão-central, o capítulo se propõe analisar esse tema, trazendo as contribuições das epistemologias do Sul, para propiciar outras leituras da realidade brasileira e universitária e contribuir para o revigoração do pensamento crítico, a partir desse Sul Global.

Este texto se inscreve no desenvolvimento de uma pesquisa de pós-doutorado em andamento, que analisa o pensamento crítico de Florestan Fernandes e sua contribuição para a análise atual da sociedade e da educação pública brasileira, sob o enfoque do Sul Global. Contudo, para fins disso, delimito a análise à contribuição das epistemologias do Sul para tratar da sociedade e universidade em face da crise democrática brasileira.

Dessa forma, este capítulo, além dessa introdução e considerações finais, está organizado em duas seções temáticas: na primeira, apresento, de forma sumária, a contribuição das epistemologias do Sul para se pensar caminhos outros, a partir do Sul Global, para a sociedade e a instituição universitária na contemporaneidade; na segunda, trato do retrocesso da democracia nessas duas instâncias, o que reflete um caminho sombrio de reforço do capitalismo dependente, do colonialismo e do patriarcado.

INTERPELAR A SOCIEDADE E A UNIVERSIDADE A PARTIR DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Ao formular e defender as epistemologias do Sul, Boaventura Santos (2004b, 2006b, 2010, 2014, 2019d) as situa e compreende no terreno da geopolítica global Norte e Sul, chamando atenção para a dimensão

política do conhecimento e, por conseguinte, da injustiça cognitiva nessa relação, que se articula a outras formas e lógicas de dominação e opressão.

Vejam que o conhecimento é um meio de nos apropriarmos do mundo. E se nos apropriarmos de uma forma que permite transformá-lo, ele é emancipador. Se nos apropriamos do mundo, que, no fundo, é-nos dado, é-nos imposto e, portanto, não é nosso, é alienígena e, portanto, também, não podemos transformar, ele pode ser um fator de opressão, pode ser um fator de dominação. (SANTOS, B., 2014)²

Nesse sentido, as epistemologias do Sul

[...] referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. (SANTOS, B., 2019d, p. 17)

Nesses termos, as epistemologias do Sul não podem ser compreendidas no sentido estritamente geográfico, mas sim do ponto de vista epistemológico, metafórico, posto que elas expressam o sofrimento humano provocado pelos sistemas dominantes identificados anteriormente. As epistemologias do Sul se assentam nas lutas e resistências desses povos e grupos subalternos, que buscam afirmar seus saberes, suas cosmovisões e modos outros de viver. Com isso, Boaventura Santos evidencia formas outras de interpretação do mundo e de experiências sociais contra-hegemônicas vindas de baixo, dos povos e grupos sociais subalternos do Sul Global, chamando atenção para a urgência da descolonização e da reinvenção das ciências e, em particular, das teorias sociais críticas e da emancipação social.³

2 Trecho da aula de Boaventura no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, em 2014, que teve como tema: *Por que as epistemologias do Sul?* A transcrição e tradução são minhas. Sobre essa aula, consultar Boaventura Santos (2014).

3 Sobre isso, consultar os sete volumes que resultaram do Projeto de Pesquisa: “Reinventar a Emancipação Social: para novos manifestos”. Esse projeto foi concluído no início dos anos 2000 e contou com a participação de seis países e de diversos(as) intelectuais do Sul Global, dentre esses países o Brasil. Em 2011, Boaventura passou a coordenar outro grande projeto internacional com esse protagonismo do Sul Global, de seus(as)

É importante, todavia, observar que Boaventura chama atenção para as contradições e conflitos internos existentes no Norte e no Sul Global e suas especificidades. Ele adverte, por exemplo, para a existência dos “terceiro-mundos internos” dentro dos países ricos, isto é, no Norte existe também o Sul; e, no Sul Global, ele identifica, além do “Sul Imperial” (das classes e grupos sociais dominantes), a emergência de um “Sul Anti-imperial” (das classes e grupos sociais excluídos) (SANTOS, B., 2019d, p. 17): um conjunto amplo e plural de saberes e experiências invisíveis e forças sociais subalternas de resistência aos sistemas dominantes, com intuito de construir outros caminhos alternativos, outras globalizações contra-hegemônicas. (SANTOS, B., 2004b, 2006b, 2010, 2019c) É sob essa perspectiva do Sul anti-imperial que recai tanto o recorte epistemológico para interpretar e fazer emergir outros saberes, outras narrativas históricas e formas de sociabilidades (ontologias outras), bem como o compromisso ético-político e social de emancipação social.

Para tanto, porém, é relevante compreender as linhas cartográficas abissais do pensamento moderno ocidental como pensamento abissal, que se expressam nessa relação desigual e de injustiça entre o Norte Global e o Sul Global.

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. [...] A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica. (SANTOS, B., 2010, p. 31-32)

intelectuais e lideranças de movimentos sociais: “Projeto Alice – Espelhos estranhos, lições imprevistas: Definindo para a Europa um novo modo de partilhar as experiências do Mundo”. Concluído recentemente.

Conforme Boaventura Santos (2001, 2004b, 2006c), essa produção social da não existência assenta-se e é operada por esse paradigma hegemônico, figurado na razão indolente ou preguiçosa, que vem tornando inexistente, excluindo e invisibilizando um conjunto diverso e plural de saberes e experiências sociais. Para o autor, esse paradigma dominante estreita o presente e alarga o futuro, impedindo tanto a possibilidade de outras alternativas de saberes, de interpretações e de explicações da sociedade emergirem e serem reconhecidas e validadas, como dificultando a construção de ecologia de saberes e sociabilidades alternativas.

Boaventura Santos (2004b, p. 777-821) explica que essa razão indolente ocorre em quatro formas distintas: a “razão impotente”, a “razão arrogante”, a “razão metonímica” e a “razão proléptica”. Ele centraliza seu estudo crítico nas duas últimas: a razão metonímica, que opera estreitando o presente;⁴ e a razão proléptica, que opera alargando, infinitamente, o futuro. O autor adverte que não existe uma “[...] maneira única ou unívoca de não existir, porque são várias as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência”. Ele destaca cinco lógicas ou modos de produção da não existência: 1. a monocultura do saber e do rigor do saber; 2. a monocultura do tempo linear; 3. a lógica da classificação social; 4. a lógica da escala dominante; e 5. a lógica produtivista.

Como enfrentamento e crítica a esse paradigma hegemônico eurocentrado de conhecimento e aos sistemas dominantes, Boaventura defende as epistemologias do Sul. (SANTOS, B., 2010b, 2019c; SANTOS; MENESES, 2010) Por isso, para ele, é preciso avançar no entendimento teórico, epistemológico e político-social de “Aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”. (SANTOS, B., 1995, p. 508) Daí que, mais recentemente, o autor destaca o desafio também de como é que se conhece a partir das perspectivas do

4 Para Boaventura Santos (2004b), a Razão Metonímica é uma figura de linguagem literária que toma a parte pelo todo. Exprime um conceito de totalidade feito de partes homogêneas e nada do que fica fora dessa totalidade interessa. Ela se constitui em um dos aspectos do Desperdício de Experiência: contrair, diminuir e subtrair o presente.

Sul (SANTOS, B., 2019e, p. 159), a fim de compreender, desvelar e superar o pensamento abissal. Nesse horizonte, num movimento inicial dessa caminhada, ele explica que as epistemologias do Sul assentam-se num conjunto de procedimentos epistemológicos e metodológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências, a ecologia de saberes e o trabalho de tradução.⁵ (SANTOS, B., 2004b)

Como contraponto, em particular, ao modo de razão metonímica, ele defende a urgência de trazer à tona os saberes e as experiências sociais invisíveis para alargar o presente e criar a possibilidade de construção de caminhos contra-hegemônicos plurais que têm sua origem em grupos e classes sociais subalternos. Para isso, ele chama atenção para se pôr à vista esses conhecimentos e experiências sociais invisíveis, através de uma sociologia das ausências, tendo como base as cinco ecologias: ecologia de saberes, ecologia das temporalidades, ecologia do reconhecimento, ecologia das transescalas e ecologia das produtividades.

Outro procedimento epistemológico é a sociologia das emergências, por meio da qual se traz à tona novas perspectivas e abordagens de sociabilidade. Esse procedimento busca contrair o futuro e torná-lo concreto e colocar em evidência o reconhecimento desses diversos saberes e atores/atrizes sociais em busca de um projeto emancipatório.

Com isso, emergem outras epistemes, realidades, narrativas e gramáticas que exigem novos conceitos para serem traduzidos face a essa pluralidade e fragmentação emergente da sociedade contemporânea. E aqui reside o outro procedimento fundamental para construção de um pensamento pós-abissal: o de tradução da realidade plural e fragmentada, que vai na contramão de uma proposta de teoria geral. Esse é “[...] um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mutua entre

5 Sobre a emergência dessas epistemologias do Sul e desses procedimentos, sugiro consultar a experiência do projeto Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), coordenado por Boaventura Santos em parceria com intelectuais e movimentos sociais de diversos continentes e países do Sul Global. Por meio dessa experiência – relação universidade e movimentos sociais –, essas epistemologias e procedimentos vêm sendo formulados e desenvolvidos, tendo em vista identificar seus potenciais de interpretação e de intervenção na realidade. Um relevante exemplo de práxis de pesquisa, ensino e extensão e de descolonização das universidades e das ciências e de reinvenção da teoria social crítica e da emancipação. Sobre a experiência da UPMS, consultar Boaventura Santos (2006c).

as experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade”. (SANTOS, B., 2004b, p. 779)

Mais recentemente, Boaventura Santos (2010b, 2016b, 2019a) vem alargando esses conceitos e procedimentos e chamando atenção para a urgência da invenção de outras metodologias, a fim de aprimorar o trabalho de produção do conhecimento em coerência com as epistemologias do Sul, tendo em vista a construção de um pensamento pós-abissal.⁶ Nesse intento, Boaventura destaca a relevância dos conhecimentos produzidos nas e pelas lutas contra toda forma de dominação e opressão. Nesse caminho, é muito importante descobrir o valor da experiência e do conhecimento testemunhal. No que diz respeito ao primeiro conceito, ele adverte que é de suma importância não transformá-lo em “experimentação” como fez a ciência moderna.

A ideia de experiência foi transformada pela ciência moderna em experimentação: observação sistemática e controle das variáveis do mundo, a quantificação e expurgo dos sentimentos, emoções e afetos, do sensível, para afirmar e difundir um suposto conhecimento rigoroso e absoluto e portador da verdade universal, representação do real, criando separações e dualidades, classificações e hierarquias entre: sujeito versus objeto; sociedade versus natureza; objetividade versus subjetividade. Portanto, o conceito de experiência vai ser negligenciado por essa racionalidade hegemônica eurocêntrica.⁷ (SANTOS, B., 2016b)

Em relação ao conhecimento testemunho, o autor (2016b, 2019a) sustenta que ele foi concebido e transformado pelo paradigma eurocentrado em um não conhecimento e, por conseguinte, sem valor epistemológico. Consequentemente, isso tem uma grande influência na imaginação social, na produção do conhecimento e na formação de

6 Nesse horizonte, além daqueles procedimentos, Boaventura Santos (2019b, p. 41) sugere acrescentar: “[...] a linha abissal e os vários tipos de exclusão social que cria” e a “artesanias das práticas”. Sobre esses desafios teóricos e metodológicos das epistemologias do Sul, ver também Boaventura Santos (2016).

7 Trecho da aula de Boaventura Santos no CES da Universidade de Coimbra, em 2016, que teve como tema: *Epistemologias do Sul: Desafios Teóricos e Metodológicos*. A transcrição e tradução são do próprio autor.

cientistas. Na contramão dessa perspectiva, é preciso que o conhecimento testemunho e a experiência se constituam como terrenos férteis para fazer florescer epistemes e ontologias outras, ampliando e expandindo as ecologias de saberes e sociabilidades do Sul Global. Nesse caminhar, é, portanto, fundamental a construção do conhecimento assentada numa razão quente, em que corpos, conhecimentos e afetos são inseparáveis e imprescindíveis para a reinvenção de uma teoria social crítica e da pesquisa nesse horizonte descolonial e de emancipação da universidade/educação e sociedade.⁸ (SANTOS, B., 2019e)

Boaventura Santos (2016b, 2019b) chama atenção, ainda, para a Oratura. Não obstante todo o processo de colonialismo que impôs, hegemonicamente, o valor da escrita em detrimento da oralidade, criando dualidade, hierarquização e classificação entre as duas, ainda é muito presente e viva a oralidade em povos e comunidades do Sul Global, que assume a forma de conexão com suas raízes ancestrais e, por consequência, de resistência para salvaguardar seus modos de existir, de ser, de saber e sentir e sua relação com a natureza. Nesse sentido, Boaventura Santos (2019c, p. 263) defende tanto a “desmonumentalização do conhecimento escrito e arquivístico”, como adverte para o reconhecimento desse valor da oralidade numa relação inseparável com a escrita, como meios de descolonização da universidade e da vida.

Outro importante aspecto destacado por Boaventura Santos (2016b, 2019a) está centrado sobre o debate de autoria nesse campo das epistemologias do Sul. Ele chama a atenção para o problema do extrativismo do conhecimento como uma prática histórica e colonial de expropriação dos saberes e morte do conhecimento dos povos e grupos sociais humanos e dos não humanos colonizados. As universidades, orientadas por uma perspectiva e prática de pesquisa eurocentradas, sobretudo aquelas assentadas na monocultura do saber, na monocultura da classificação social e na monocultura da produtivi-

8 Ao sustentar essa tese da Razão Quente, Boaventura toma como referência o conceito de *Corazonar*, de Guerrero Arias, e de *Sentipensar*, de Fals Borda, além da contribuição de Espinosa acerca da relação razão e afeto, para quem o conhecimento é um afeto potente. Sobre isso, consultar Boaventura Santos (2019e).

dade, têm reproduzido essa lógica colonialista e, conseqüentemente, privatizado o conhecimento público, invisibilizando e silenciando as autoras/autores coletivos desses saberes milenares e ancestrais. Por isso, numa perspectiva pós-abissal, ele defende que é preciso desmonumentalizar esse paradigma hegemônico de ciência e de universidade/educação e ressituar e descolonizar o debate sobre autoria e produção de conhecimento.

Com esses conceitos e procedimentos, é possível identificar tanto os limites explicativos e compreensivos da realidade social e da universidade/educação “enjauladas” nessas grades simbólicas e estruturantes. Assim, se coloca a necessidade de reinventar as universidades, a teoria social crítica e construir novas bases epistemológicas e teóricas a partir do Sul, para dar conta da realidade diversa e complexa, de que o mundo ocidental é somente uma parte e não a única e universal. Vivemos num mundo pluriversal. Nesses termos, o desafio recai na tese e na defesa de um “pensamento pós-abissal”.

A cartografia metafórica das linhas globais sobreviveu à cartografia literal *amity lines* [linhas de amizade] que separavam o Velho do Novo Mundo. A injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem sucedida, essa luta exige um novo pensamento, um *pensamento pós-abissal*. (SANTOS, B., 2010a, p. 31, grifo do autor)

A origem do mito fundador de descobrimento e civilização, portanto, carrega do “velho mundo” uma visão particular, eurocêntrica, mas apresentada, transmitida e imposta como universal, quer pela Igreja Católica quer pela ciência moderna, com importante papel das universidades e das ciências para inventar o Outro como selvagem e bárbaro: uma alteridade encoberta e negada pela violência física e simbólico-cultural. (DUSSEL, 1993) Isso marca também uma forma de colonialismo epistemológico com graves conseqüências sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesses termos, Boaventura Santos (2006a, 2010a, 2019c) adverte que esse esforço de construção do novo modo

de racionalidade e de emergência de outras epistemologias não pode se fazer dissociado da questão política e social, tendo como base os oprimidos(as) e excluídos(as), que devem ser concebidos nesse processo de pesquisa como sujeitos-interlocutores-participantes, e não como objeto de conhecimento ou mero sujeito-informante.⁹

É sob esse ângulo e perspectiva que entendo que se torna necessário interpelar e problematizar, a partir da realidade brasileira atual, de suas margens do Sul, a universidade pública na tentativa de compreender seus limites, potencialidades e desafios nessa perspectiva descolonial ou pós-abissal. Face ao cenário de profundo retrocesso democrático no país (AVRITZER, 2019; AVRITZER; KERCHE; MARONA, 2021), de elogio e difusão do cinismo e da ignorância (CHAUÍ, 2019) em detrimento do valor do pensar e do saber, o que é possível revelar acerca da universidade pública, quando vista a partir dessas margens do Sul Global?

REALIDADE BRASILEIRA: RETROCESSO DEMOCRÁTICO E DILEMAS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Nesta seção, concentro a análise na crise da democracia e da universidade pública brasileira na atualidade. De entrada, é importante destacar que, se por um lado, o tema da democracia ocupa um lugar clássico no debate da teoria social latino-americana, em particular no pensamento social brasileiro, por outro, entretanto, não é consenso que no Brasil, bem como em outros países da região, tenha se constituído uma democracia plena. (CHAUÍ, 2001; FERNANDES, 2020; SANTOS; AVRITZER, 2003)

No caso brasileiro, tanto a república como a democracia foram erguidas, histórica e hegemonicamente, de cima para baixo e desafiadas entre si e com o povo. Além de forjar e conformar um tecido

9 Em 2016, em sua aula no CES da Universidade de Coimbra, que teve como tema: Epistemologias do Sul: Desafios Teóricos e Metodológicos, Boaventura descreve três fases que compreendem o caminho da construção das epistemologias do Sul. Sobre isso, consultar Boaventura Santos (2016b).

institucional e social marcado por privilégios e que reproduz carências, desigualdades e exclusão social. (CHAUÍ, 2001) Contudo, é importante não negligenciar e secundarizar toda uma história de luta que emerge de baixo, das margens, para tencionar essa república e democracia restritas e raquíticas no horizonte de alargamento, expansão e vigor de cidadania e direitos, como, por exemplo, a Constituição de 1988.¹⁰

Na atualidade da sociedade brasileira, estamos vivendo uma crise de múltiplas dimensões¹¹ e um grave retrocesso democrático e civilizatório com implicações e inflexões profundas para o campo da ciência e da pesquisa na universidade pública, em particular para as humanidades. Além dos desdobramentos em diversos setores da sociedade, como a saúde, a educação básica pública, a cultura, as artes, o meio ambiente etc. Essa crise tem agravado e esgarçado profundamente as relações institucionais (AVRITZER, 2020) e condições de vida na sociedade, em particular da classe trabalhadora, dos povos originários e comunidades tradicionais e camponesas, da população negra e LGBTQIA+ e das mulheres. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2021; AVRITZER et al., 2021; COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2019, 2020, 2021; RELATÓRIO..., 2020)

10 Ao tomarmos alguns clássicos do pensamento social brasileiro – Holanda (1995), Fernandes (2020), Ribeiro (1995), Carvalho (2016), Chauí (2001) –, já identificamos importantes contribuições sobre os dilemas e desafios da democracia brasileira.

11 Com a eclosão da pandemia de covid-19, no final de 2019 e início de 2020, é bem verdade que passamos a viver uma crise sanitária global, que afetou de forma diferente e desigual os continentes, países, classes, grupos sociais e pessoas, provocando, inclusive, o surgimento de outras crises – econômica, social, política etc. Contudo, é importante destacar que antes da pandemia já vivíamos uma crise climática e capitalista global (desde 2007/2008). Essa crise climática não pode ser entendida sem a crise do capitalismo, que opera por crises, bem como há estudos que ligam a pandemia a essa crise climática. No caso da particularidade brasileira, é importante destacar que já, sobretudo em 2016, o país mergulhou numa espiral de crise política, econômica e social, o que vai se agudizar ainda mais com o governo de extrema direita de Jair Bolsonaro, em 2019. Assim, com a emergência da pandemia, essa crise brasileira só vai se expandir e recrudescer mais, no entanto, o próprio governo Bolsonaro vai contribuir decisivamente para agudizar essa crise sanitária, social, política, econômica, ambiental, o que expressa uma singularidade a ser tratada analiticamente como uma crise de múltiplas dimensões, e não de forma homogênea.

É bem verdade que a crise já dava seus sinais na transição do primeiro para o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff.¹² Nesse quadro, a inclinação mais forte da agenda neoliberal já era flagrante e se expressou no avanço do ajuste fiscal, cortando e reduzindo os investimentos em programas, políticas sociais e colocando em risco as tímidas, mas relevantes conquistas sociais e trabalhistas da década anterior. Nesse sentido, a própria política social e de educação já refletia essas contradições. (CORRÊA, 2016; SINGER, 2018)

No entanto, é também verdade que essa crise se agudiza com o *impeachment*,¹³ em agosto de 2016, e com a retomada hegemônica da racionalidade neoliberal. Retomada que, produzindo uma reorientação e uma inflexão na agenda política do Estado, com o governo de Michel Temer que passou a implementar uma série de reformas, ou melhor, contrarreformas, provocaram um “novo/velho” cenário de desmonte de direitos individuais e coletivos na sociedade brasileira (SINGER, 2018), intensificando um capitalismo dependente e periférico¹⁴ como marca da modernização colonialista, à custa do sacrifício da democracia e da república.

Portanto, além do dramático quadro de desemprego e precarização das condições de trabalho e de pobreza e desigualdade socioeconômica (KREIN; OLIVEIRA; FILGUEIRAS, 2019; POCHMANN, 2018), como resultado dessas reformas, é preciso considerar também nes-

12 Um desses sinais da crise da democracia brasileira pode ser ilustrado com a não aceitação do resultado eleitoral de 2014 pelo candidato Aécio Neves (PSDB), forjando um evidente flagrante contra as normas democráticas. (AVRITZER, 2019; SINGER, 2018)

13 Esse processo de *impeachment* da presidente Dilma foi conduzido de forma bastante controversa e tendenciosa. Sobre esse tema, sugiro consultar Souza (2016); Guilherme dos Santos (2017); Leonardo Avritzer (2019); André Singer (2019, 2020). Esse *impeachment* pode ser lido sob uma nova chave interpretativa de golpe, que usa das contradições e ambiguidades das constituições democráticas para desmontar, por dentro e de modo gradual, o próprio regime e a ordem institucional legal sem produzir rupturas drásticas ou quarteladas, como em 1964. (LEVITSKY; ZIBLAT, 2018; PRZEWORSKI, 2020)

14 Sobre esse conceito, sugiro a leitura de Florestan Fernandes (2009, 2020). No atual contexto, esse autor tem sido revisitado por nos chamar a atenção para a especificidade de nossa burguesia e do nosso capitalismo que anda de mãos dadas com o (neo)colonialismo, com o racismo e o imperialismo, conformando um desenvolvimento heterônomo, uma democracia restrita, tendo como base um regime autocrático. A universidade reflete esse quadro contraditório, como um campo de batalha intenso.

ses processos traumáticos da sociedade e, em particular da educação e universidade, o racismo estrutural e institucional, bem como o machismo, o patriarcado, a homofobia, a fim de colocar num outro patamar e perspectiva o debate da democracia. Nesses termos, o projeto de modernização do governo Temer é a expressão concreta da reprodução e intensificação desses sistemas de dominação e opressão, dessa modernidade-colonialidade, que caminha na contramão de um projeto de democratização da sociedade e da educação e das universidades brasileiras.

É no horizonte de prolongamento mais intenso dessa modernidade-colonialidade na atual conjuntura da sociedade, educação e universidade brasileiras que é entendido o governo de Jair Bolsonaro. A emergência dessa personalidade autoritária (ADORNO, 2019), do movimento que lhe dá sustentação e de seu governo, não pode ser compreendido sem o reconhecimento da formação histórica da sociedade brasileira, marcada pelo autoritarismo ainda tão vivo em nossas instituições e relações sociais (CHAUÍ, 2001; FERNANDES, 2020), bem como sem esses novos condicionantes do tempo presente, que ajudam a entender o surgimento dessa onda populista autoritária de extrema direita no mundo (DA EMPOLI, 2021), em particular no Brasil com o movimento bolsonarista. (ALONSO, 2019)

Em 2018, Jair Messias Bolsonaro, representante do campo político da extrema direita, é eleito presidente do Brasil pelo Partido Social Liberal (PSL).¹⁵ A racionalidade neoliberal assume outros contornos com o avanço de toda uma onda ultraconservadora e reacionária no mundo, que impõe, com vigoroso teor e trabalho ideológico religioso e de mercado, um aprofundamento dessas contrarreformas, com marcante traço totalitário. (CHAUÍ, 2019)¹⁶ Esse movimento desmonta e esvazia as instituições e as políticas públicas anteriores, além de todo um trabalho ideológico de desqualificação e asfixiamento das universi-

15 Atualmente, é filiado ao Partido Liberal (PL), um partido chave do campo do “centrão”, pelo qual concorre à eleição presidencial de 2022.

16 Para Chauí (2019), nesse cenário atual, o neoliberalismo assume a nova forma de totalitarismo e vive-se, no Brasil, um cenário sombrio de “ódio ao pensamento”, como marca do império do “cinismo”.

dades públicas, de povos, movimentos e organizações sociais que se colocam num campo de oposição ao governo (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2020, 2021), marcando um profundo retrocesso dos direitos humanos no país. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2021; RELATÓRIO..., 2020)

Coerente com esse caminho antidemocrático, o presidente Bolsonaro, para comemorar os 100 dias de seu governo, assina o Decreto 9.759, que desmonta e esvazia o papel da sociedade civil no controle social do Estado. Com esse decreto, ele objetivou diminuir de 700 para 50 o número de conselhos previstos pela Política Nacional de Participação Social (PNPS) e pelo Sistema Nacional de Participação Social (SNPS). De acordo com o decreto, além desses conselhos também foram alvo dessa mira tirânica os comitês, as comissões, grupos, juntas, equipes, mesas, fóruns, salas e outras formas de organização, que tinham um caráter colegiado e viabilizavam o controle social, a transparência, o debate e fiscalização de políticas públicas e a relação entre sociedade civil e poder público. Esses mecanismos foram desmontados e desfigurados de sentido e o pouco que restou foi instrumentalizado para atender ao interesse privatista do atual governo, dando, assim, um passo decisivo em direção a seu projeto autoritário.

A recente pesquisa divulgada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) evidenciou, após dois anos do referido decreto, que o governo Bolsonaro, em larga medida, desmontou e esvaziou essa estrutura de participação popular. O estudo do Cebrap mostra que, hoje, “75% dos comitês e conselhos nacionais mais importantes estão esvaziados ou foram extintos”. (JORNAL NACIONAL, 2021)¹⁷

O mapa da pobreza, da desigualdade, da exclusão, do desemprego e precarização do trabalho, da fome, da violência, do desmatamento etc., na sociedade brasileira atual, em particular no espaço rural

17 Consultar reportagem do Jornal Nacional no G1/Globo (2021). Sobre essa política de esvaziamento da participação popular no controle social do Estado, vale lembrar a tentativa de intervenção do governo Bolsonaro nas universidades públicas em colocar “interventores” em lugar de reitores democraticamente eleitos pela comunidade acadêmica. Uma evidente violação ao princípio de autonomia das universidades presente na Constituição de 1998 e na Legislação Educacional brasileiras.

e na Amazônia (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2020, 2021), é uma marca concreta do recrudescimento da modernidade-colonialidade. Tudo isso se agrava com a pandemia (ANISTIA INTERNACIONAL, 2021; RELATÓRIO..., 2020), mas, sobretudo, se deve ao governo marcadamente autoritário de Bolsonaro e pelo movimento bolsonarista, que levou o país a uma regressão e desfiguração democrática rápida e profunda. (AVRITZER, 2019, 2020; AVRITZER; KERCHER; MARONA, 2021; SINGER, 2019)

No que diz respeito à política educacional do Ministério da Educação (MEC), o governo Bolsonaro é responsável por um grande retrocesso. Revelando muita incompetência que fez regredir conquistas e avançar a crise e precarização da educação brasileira, em particular a pública, aprofundando o abismo da desigualdade no sistema educacional. Até o presente momento, nessa gestão Bolsonaro, já se passaram cinco ministros pela pasta do MEC.¹⁸ Cabe ressaltar que o território da educação já se apresentava como um dos mais mirados pela artilharia

18 O primeiro a assumir foi Ricardo Vélez, que ficou na pasta por três meses, até abril de 2019, e tinha o interesse, em coerência com a agenda do governo Bolsonaro, de mudar os livros didáticos para “revisar” – diga-se: distorcer e negar – a maneira como o golpe militar de 1964 no país e a ditadura são tratados historicamente. Ele defendia que a universidade era um espaço para uma elite intelectual, e não para todos. O segundo foi Abraham Weintraub, que ficou por mais tempo (14 meses) à frente da pasta. Ele compunha o núcleo ideológico mais fiel ao presidente e foi um marco de autoritarismo e incompetência na gestão da educação, destruindo conquistas e produzindo retrocesso. Com base num discurso moralista e raivoso, longe do que exige um cargo de ministro, ele implantou uma política de retenção de recursos (30%) para as universidades públicas e puniu com severos cortes os cursos de Filosofia e Sociologia para deslocar esse recurso àqueles cursos/áreas supostamente mais “produtivos” aos olhos de seus contribuintes. O terceiro foi Carlos Alberto Decotelli, que não chegou nem a tomar posse, posto que foram constatadas informações falsas em seu Currículo Lattes, o que gerou mais um desgaste para o governo e para o professor. O quarto a assumir a pasta foi Milton Ribeiro, pastor presbiteriano, professor e ex-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Ele assumiu no contexto da pandemia e, como marca desse governo, fez declarações polêmicas, afirmando que assumiu um “cargo espiritual” e defende a universidade como um espaço social restrito a uma elite. Ele foi afastado do cargo por denúncia de corrupção, em que há fortes indícios de favorecimento de liberação de verba do governo federal a prefeituras ligadas a pastores evangélicos. O último ministro do MEC foi Victor Godoy Veiga, que assumiu interinamente a pasta após afastamento de Ribeiro. Em abril, ele foi oficializado como novo ministro; contudo, sua experiência profissional nunca esteve ligada ao campo da educação.

desse governo, tendo em vista seu projeto de poder autoritário. Nesse caso, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, em particular os cursos e programas de pós-graduação em ciências humanas/sociais, foram os mais visados.

Ao fazer uma avaliação da política de educação dos dois primeiros anos do governo Bolsonaro, o *Observatório da Democracia* destaca, em seu Relatório da Educação, que uma das poucas atuações do MEC em 2019 se reduziu e restringiu ao Programa das Escolas Cívico-Militares. Em seu relatório, o observatório identifica um evidente processo de “militarização” das estruturas do Estado” brasileiro, o que se liga à sua orientação político-ideológica conservadora e retrógrada, expondo um grande retrocesso na política educacional e graves dificuldades na educação básica.¹⁹

Esse relatório do *Observatório da Democracia* ainda faz um conjunto de observações críticas, nesses dois anos, à ausência e ineficiência do MEC relacionados à gestão dos desafios da educação brasileira. Além disso, em 2019 o documento chama a atenção para o fato de que o MEC “teve o menor nível de execução orçamentária desde 2015”, gastando do orçamento empenhado 89,8%, equivalente a R\$ 106,2 bilhões de reais. Em 2020, esse documento observa uma redução de investimento em educação da ordem de 8% em relação ao ano anterior. Com isso, os orçamentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio (Inep) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sofreram um impacto de redução da ordem de 34% e 36%, respectivamente. Em face dessa redução de investimento para a pasta da educação, o relatório adverte tanto para o risco de descontinuidades de programas do MEC quanto para diminuição de verba para programas de apoio a estados e municípios.²⁰

19 Ver reportagem *Relatório Observatório da Democracia: Políticas públicas para educação 2019-2020* (2021).

20 Conforme reportagem da Rede Brasil Atual (2021), a área da educação foi a mais atingida pelos cortes do governo federal, com base no decreto nº 10.686, publicado em 23 de abril de 2021. A pasta da Educação teve R\$ 2,7 bilhões bloqueados, equivalente a 30% do total destinado à pasta: R\$ 9,2 bilhões. E teve, ainda, R\$ 2,2 bilhões vetados pelo presidente da república, totalizando, aproximadamente, R\$ 5 bilhões a menos. Ver

Em relação ainda ao ano de 2019, referente ao ensino superior, o mesmo relatório observa que “não houve avanços na busca de aprimoramentos nos indicadores de qualidade e nos instrumentos de regulação dos cursos de formação inicial de professores”. Como já apontado anteriormente, a política de corte sistemático e sucessivo de investimentos para esse nível de educação impacta tanto a graduação como a pós-graduação e, em especial, a área de ciências humanas e sociais que, nessa cruzada teológico-política e ultraliberal, tem sofrido duros golpes, tanto financeiros quanto simbólicos.²¹

Esse modelo hegemônico conduziu a uma desigualdade abissal na sociedade brasileira, em particular no campo da educação, tendo a pandemia intensificado o problema, ainda agravado pela não prioridade de investimento em políticas públicas em saúde e na ciência, a partir das reformas recentes do governo Temer e do governo Bolsonaro em defesa da austeridade fiscal.²² A tese de Boaventura Santos (2007a, 2016b) de que não só há fragilidade e limitação da democracia liberal – democracia de baixa intensidade – para responder aos problemas históricos, estruturais e simbólico-culturais da sociedade brasileira, como

.....
em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.686-de-22-de-abril-de-2021-315705878>. No início de 2022, essa pasta sofreu mais um tremendo corte de 736,3 milhões no orçamento de 2022. Esse foi o segundo maior corte no orçamento de 2022, perdendo somente para o setor do Trabalho, que teve um corte de 1 bilhão de reais. Sobre isso, ver a reportagem do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) (2022). Sugiro, ainda, aqui a leitura do artigo de Abrucio (2021) sobre esse desmonte da política pública da educação no governo Bolsonaro.

- 21 Sobre isso, sugiro ver o artigo de Paulo Saudanã na Folha de São Paulo (2020), demarcando a investida do governo federal contra a pesquisa nas ciências humanas. Sobre os novos cortes de investimento na universidade pública, consultar reportagem do Andes (2022).
- 22 Se é verdade que esse problema da saúde e da educação públicas no país é de ordem histórica e estrutural, cabe ressaltar que esse modelo neoliberal tem agravado decisiva e profundamente essas dificuldades. Mais recentemente, nos governos Temer e Bolsonaro, esses setores têm sofrido com um profundo corte de recurso público para dar conta da política de austeridade fiscal. No governo Temer, um de seus maiores impactos se fez com o congelamento dos investimentos por 20 anos, nesses setores, por meio da PEC do teto dos gastos, e da desfiguração do projeto do Pré-sal, que antes reservava prioridade de investimento em saúde e educação públicas e primava pela soberania energética. No governo Bolsonaro, o desastre na gestão da crise sanitária é de conhecimento nacional e internacional. Esse mesmo governo, que aprovou a Reforma da Previdência, segue em defesa de uma ampla reforma administrativa do Estado, o que vai precarizar ainda mais os serviços públicos e tornar a sociedade ainda mais excludente e desigual.

o mesmo capitalismo neoliberal demonstra desprezar a própria democracia para a manutenção e reprodução de sua ordem social. Este autor, em face desse quadro histórico brasileiro, sustenta que vivemos, aparentemente, numa normalidade democrática, mas, na realidade, vivemos num período de fascismo social, sem dúvida recrudescido com a emergência do governo Bolsonaro, da pandemia e da gestão de seu governo sobre essa crise.

É digno de destaque, todavia, que a sociedade brasileira, em particular a universidade pública, é constituída por contradições e conflitos, por relações de poder estruturalmente desiguais entre classes e grupos sociais, que exprimem campos e arenas de luta e resistência, e, por conseguinte, forjam fissuras para fazer frente a essa onda conservadora e reacionária, a fim de construir um caminho democratizante para a universidade e sociedade. Sob essa perspectiva, é possível ler mais um capítulo da história do país, como nos chamaria atenção Freire (1992), como possibilidade inacabada – e, assim, aberta –, em especial de sua democracia, educação e universidade pública, que se encontram encurraladas e asfixiadas pela atual cruzada fundamentalista-autoritária, que faz o país retroceder e caminhar ao encontro do obscurantismo, mas que também enfrenta resistências e lutas de diversos setores da sociedade e universidade. A sociedade brasileira encontra-se, mais uma vez, diante de uma encruzilhada histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, se o desafio da democratização do país e da universidade implica continuar enfrentando o problema estrutural das relações desiguais entre classes sociais (capital x trabalho), outros desafios (junto com esse: colonialismo e patriarcado) são postos à prova para, de fato, inventarmos uma democracia de alta-intensidade (SANTOS, B., 2007a, 2016a) e educação pública pós-abissal. A luta, portanto, pelo processo de democratização da sociedade e da universidade pública passa pela redistribuição da riqueza de bens materiais e simbólico-cul-

turais, mas também passa necessariamente pelo reconhecimento dos direitos, das diferenças, das subjetividades e do conhecimento de se autorrepresentar, que possam emergir a partir de dentro e de baixo, das margens do Sul. Isto é, a universidade brasileira não pode deixar de considerar que existe uma geopolítica desigual do conhecimento e, por conseguinte, um colonialismo epistemológico que obstaculiza esses povos, classes e grupos sociais subalternos de se representar e dizer o que desejam sobre si e sobre o mundo. Como nos lembra Boaventura na epígrafe desse texto, essa luta por justiça social global não pode prescindir de uma justiça cognitiva global, de uma busca por um caminho pós-abissal.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Bolsonarismo e educação: quando a meta é desconstruir uma política pública. In: AVRITZER, L.; KERCHE, F., MARONA, M. (org.). *Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 255-270.
- ADORNO, T. *Estudos sobre a personalidade autoritária*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- ALONSO, Â. A comunidade moral bolsonarista. In: ABRANCHES, S. et al. (org.). *Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 52-70.
- ANISTIA INTERNACIONAL. *Informe 2020/21: o estado de direitos humanos no mundo*. Londres: Anistia Internacional, 2021. Disponível em: <https://www.amnesty.org/download/Documents/POL1032022021BRAZILIAN%20PORTUGUESE.PDF>. 2021. Acesso em: 20 abr. 2021.
- AS POLÍTICAS públicas para educação 2019-2020. *Observatório da democracia*, [s. l.], 9 abr. 2021. Disponível em: <https://observatoriodademocracia.org.br/2021/04/09/as-politicas-publicas-para-a-educacao-2019-2020/>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- AVRITZER, L. *O pêndulo da democracia*. São Paulo: Todavia, 2019.
- AVRITZER, L. *Política e antipolítica: a crise no governo Bolsonaro*. São Paulo: Todavia, 2020.

- AVRITZER, L.; KERCHE, F., MARONA, M. (org.). *Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BRASIL. Balanço MEC 2019. *Portal MEC*, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/Balanco-MEC-2019.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CHAUÍ, M. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- CHAUÍ, M. Neoliberalismo: uma nova forma de totalitarismo. *A terra é redonda*, [s. l.], 6 out. 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/>. Acesso em: 6 out. 2020.
- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Conflitos no Campo – Brasil 2018*. Goiânia: CPT Nacional, 2019.
- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Conflitos no Campo – Brasil 2019*. Goiânia: CPT Nacional, 2020.
- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Conflitos no Campo – Brasil 2020*. Goiânia: CPT Nacional, 2021.
- CORRÊA, S. R. M. Paulo Freire: uma leitura de seu pensamento social e pedagógico crítico a partir do sul. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 121-143, ago. 2021.
- CORRÊA, S. R. M. Política educacional e desafios da Democratização no e do Brasil Contemporâneo: breves notas a partir da experiência do PIBID-UEPA. In: HAGE, M. do S. C. (org.). *PIBID: experiências inovadoras do diálogo entre universidade e a educação básica*. Curitiba: CRV, 2016.
- DUSSEL, H. *A origem do mito da modernidade: o encobrimento do outro*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- EMPOLI, G. da. *Os engenheiros do caos*. São Paulo: Vestígio, 2020.
- FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 6. ed. São Paulo: Contracorrente, 2020a.
- FERNANDES, F. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020b.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JORNAL NACIONAL. 75% dos comitês e concelhos nacionais mais importantes estão esvaziados ou foram extintos. *GI*, [s. l.], 25 out. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/10/25/pesquisa-mostra-que-75percent-dos-conselhos-e-comites-nacionais-foram-extintos-ou-esvaziados-no-governo-bolsonaro.ghhtml>. Acesso em: 10 nov. 2021.

KREIN, J. D.; OLIVEIRA, R. V. de; FILGUEIRAS, V. A. (org.). *Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2019.

LEVITSKY, S.; ZIBLAT, D. *Como as democracias morrem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MATUOKA, I. O impacto do teto de gastos nas políticas de educação. *Centro de Referência em Educação Integral*, [s. l.], 29 nov. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-impacto-do-teto-de-gastos-sobre-as-politicas-de-educacao/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

POCHMANN, M. Pobreza e desigualdade aumentaram nos últimos 4 anos no Brasil, revela estudo. *Portal FGV*, Rio de Janeiro, 18 set. 2018. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/pobreza-e-desigualdade-aumentaram-ultimos-4-anos-brasil-revela-estudo>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PRZEWORSKI, A. *Crises da democracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RELATÓRIO aponta que 2019 foi ano de retrocessos para os direitos humanos no Brasil. *EcoDebate*, Rio de Janeiro, 2 mar. 2020. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2020/03/02/relatorio-aponta-que-2019-foi-ano-de-retrocessos-para-os-direitos-humanos-no-brasil/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. de S. A desmonumentalização do conhecimento escrito e arquivístico. In: SANTOS, B. de S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a. p. 305-338.

SANTOS, B. de S. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2016a.

- SANTOS, B. de S. A ecologia de saberes. *In: SANTOS, B. de S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política.* São Paulo: Cortez, 2006a. p. 324-336.
- SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política.* São Paulo: Cortez, 2006b.
- SANTOS, B. de S. Epistemologias pós-abissais. *In: SANTOS, B. de S. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.* Belo Horizonte: Autêntica, 2019b. p. 39-41.
- SANTOS, B. de S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.* Belo Horizonte: Autêntica, 2019c.
- SANTOS, B. de S. Introdução. *In: SANTOS, B. de S. (org.). Conhecimento prudente para uma vida descente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado.* São Paulo: Cortez, 2004a. p. 17-56.
- SANTOS, B. de S. Introdução: por que as epistemologias do Sul? Caminhos artesanais para futuros artesanais. *In: SANTOS, B. de S. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.* Belo Horizonte: Autêntica, 2019d. p. 17-38.
- SANTOS, B. de S. Metodologias pós-abissais. *In: SANTOS, B. de S. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.* Belo Horizonte: Autêntica, 2019e. p. 159-161.
- SANTOS, B. de S. 2014 *Master Class #1 - Por que as Epistemologias do Sul?* Coimbra: Universidade de Coimbra, 14 mar. 2014. 1 vídeo (1h 22min 53 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=svprXT8AjPw>. Acesso em: mar. 2015.
- SANTOS, B. de S. 2016 *_Master Class #1 - Epistemologias do Sul: desafios teóricos e metodológicos.* Coimbra: Universidade de Coimbra, 24 mar. 2016b. 1 vídeo (1h 22min 45 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q75xWUBI8aY>. Acesso em: nov. 2016.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.) Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010a. p. 23-72.
- SANTOS, B. de S. Para uma democracia de alta intensidade. *In: SANTOS, B. de S. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.* São Paulo: Boitempo, 2007a. p. 83-126.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida descente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004b. p. 777-821.

SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007b.

SANTOS, B. de S. *Toward a new common sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge, 1995.

SANTOS, B. de S. Um Ocidente não-ocidentalista: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 445-486.

SANTOS, B. de S. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006c. p. 135-190.

SANTOS, B. de S.; MENDES, J. M. (org.). *Demodiversidade: imaginar outras possibilidades democráticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S.; AVRITZER, L. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. de S. (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. vol. 1. p. 39-43.

SANTOS, W. G. dos. *A democracia impedida: o Brasil no século XXI*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SINGER, A. *O lulismo em crise: o quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SINGER, A.; VENTURI, G. Sismografia de um terremoto eleitoral. In: ABRANCHES, S. et al. (org.). *Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 355-370.

SOUZA, J. *A Radiografia do Golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E
EPISTEMOLOGIA FEMINISTA NEGRA
pela diversidade no fazer científico



JACIRA DA SILVA BARBOSA
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

No Brasil, as medidas educacionais adotadas pelos governos progressistas, no período de 2003 a 2016, especificamente, a expansão do número de universidades públicas e a implementação das Políticas de Ações Afirmativas (PAA), regulamentadas através da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), apontaram caminhos para maior equidade e diversidade na educação superior brasileira ao garantir melhores condições de acesso a grupos historicamente excluídos deste nível de ensino. Por meio de um sistema de cotas sociais, raciais e de origem escolar, esse dispositivo legal ampliou o ingresso, em instituições de ensino superior, de estudantes das escolas públicas e pertencentes aos setores mais explorados e expropriados da nossa sociedade:

pobres, afrodescendentes e indígenas. Em 2016, a Lei nº 13.049 (BRASIL, 2016) agregou, a esta política de reserva de vagas, cotas para Pessoas com Deficiência (PCD).

O grande volume de material produzido no campo temático da educação superior, desde então, privilegia as questões que se apresentam, de forma imediata, nesta nova realidade, como aquelas relacionadas à assistência, à permanência, à afiliação estudantil e ao sucesso acadêmico. (HERINGER, 2014, 2018; SILVA; SANTOS; REIS, 2021) Esses temas são de extrema relevância quando discutimos a trajetória de segmentos da população que só agora têm garantia legal de maior espaço para transitar em instituições de ensino superior. Destacamos os 64,1% de egressas(os) do ensino médio realizado em escolas públicas e, notadamente, as negras e os negros que, desde 2018, representam, pela primeira vez em nosso país, 51,2% do universo estudantil nos estabelecimentos federais de ensino terciário. (ANDIFES; FONAPRACE, 2019) Em paralelo ao crescimento do ingresso desses grupos nessas instituições, outro indicador relevante é o registro crescente da participação feminina nas universidades, pois o *Censo da Educação Superior*, referente ao ano 2017, (inep, 2018) contabilizou maior representatividade das mulheres no ingresso (55,2%), nas matrículas (57%) e na conclusão dos cursos (61,1%), quando comparadas ao público masculino.

Esse novo panorama revela uma mudança radical do perfil da recente geração de estudantes dos cursos de graduação das universidades e institutos municipais, estaduais e federais. A atual composição demográfica, mais popular, mais negra e mais feminina, extrapola a expansão numérica trazida pela reserva de vagas e impacta a produção do conhecimento em diferentes esferas, de forma inédita em nossa história educacional. Como exposto em estudos de distintas áreas de saber (BARBOSA, 2020; BERNARDINO-COSTA; FIGUEIREDO, 2020; GROSGOUEL, 2016; SANTOS, 2018b), esse contingente de “novas/os estudantes” traz, para a educação superior, suas experiências e uma diversidade de conhecimentos que questionam e, ao mesmo tempo, demandam diálogos com o saber acadêmico hegemônico.

Essa luta pelo direito à diversidade, em sentido amplo, no ensino superior, encontra guarida no conjunto de críticas contundentes que estudiosos como Boaventura Santos (2006, 2018a, 2018b, 2019) e Catherine Walsh (2007, 2014) fazem à universidade e ao formato que a educação terciária se apresenta na sociedade contemporânea. Em sintonia com o conjunto de reflexões desses autores, que alertam para a necessidade de descolonizar o conhecimento, os desafios enfrentados pelo público emergente das PAA explicitam a existência do racismo estrutural, institucional e epistêmico na academia, temática amplamente debatida em diferentes estudos. (ALMEIDA, 2018; BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016; FIGUEIREDO, 2020; GROSGOUEL, 2011; KILOMBA, 2019) Toda essa movimentação interpela a relação da universidade, que se pensa universal, com o conhecimento produzido em seu interior e, igualmente, com saberes outros, construídos por frações da população em seus embates contra os mecanismos de opressão, subalternização e dominação, conhecimentos gerados, de forma expressiva, em espaços extra-acadêmicos e extracientíficos.

Nessa direção, a possibilidade de incorporar, na formulação de conhecimentos, a experiência de grupos que vivenciam distintos processos de subordinação no Sul Global¹ traz novas questões para a implementação de estudos antes não contemplados no ambiente acadêmico. Ao mesmo tempo, sugere a predileção e a abordagem de novos temas que emergem das experiências de vida, dos contextos de luta, e que podem responder às demandas postas pelo próprio cotidiano dessas populações. Partindo dessas considerações, o presente capítulo pretende estabelecer um diálogo com algumas das premissas estabelecidas por Catherine Walsh, para discutir um modo feminista de pensar. A autora levanta a possibilidade de refutar os supostos epistemológicos que localizam a produção de conhecimento unicamente na academia e dentro dos cânones e paradigmas estabelecidos pelo cientificismo ocidental. (WALSH, 2007) Nesse sentido, suas ideias coadunam com

1 O Sul Global “refere-se ao conjunto de movimentos, de ações coletivas de populações, que lutam contra as formas de opressão, exploração e discriminação”. (SANTOS, 2018b, p. 25)

os pressupostos da epistemologia feminista que se opõem à produção do conhecimento como processo racional e objetivo para atingir a verdade pura e universal, considerando, ao mesmo tempo, que questões de gênero influenciam nossas concepções de conhecimento, nossas pesquisas e produções científicas. Destaque terá a epistemologia feminista negra que, em contrapartida à epistemologia branca heteropatriarcal, ganha relevo por sua proposta de descolonizar o pensamento e os conhecimentos tradicionais, prioriza os saberes subalternos e sustenta uma melhor compreensão teórica de como a raça, o gênero e a opressão de classe são parte de um único sistema. Com esse propósito, o texto está estruturado em duas seções: na primeira, apresentamos as ideias principais de Catherine Walsh, em sua trajetória desenvolvida a partir das “pedagogias decoloniais”, definidas como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização e resistência. Em seguida, propomos um diálogo entre a epistemologia feminista e a epistemologia feminista negra, para abordar questões relativas aos preconceitos de gênero e de raça no interior da produção científica em diferentes áreas do conhecimento.

CATHERINE WALSH: “RESISTIR NO PARA DESTRUIR, SINO PARA CONSTRUIR”

Catherine Walsh é apresentada, em suas obras (WALSH, 2013, 2017b), como uma intelectual-militante, pedagogicamente comprometida e que durante muitos anos tem estado envolvida em processos e lutas de justiça, transformação social e decolonial, primeiramente nos Estados Unidos, onde trabalhou com coletivos multirraciais e feministas, e também com o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921-1997) nos anos 1980. Nas últimas décadas, a atuação de Walsh tem lugar na América Latina, particularmente no Equador, onde construiu uma larga trajetória de acompanhamento dos movimentos indígenas e afrodescendentes. Seu trabalho investigativo e escrito tem privilegiado o pro-

jeto político, epistêmico, ético e existencial da interculturalidade crítica e a decolonialidade.

Paulo Freire e o também filósofo, psiquiatra e ensaísta marxista, nascido na Martinica, Frantz Fanon (1925-1961), foram grandes inspiradores na trajetória de Walsh. Enquanto na obra de Freire o ponto de partida para os estudos da autora foram os aspectos relacionados à pedagogia, em Fanon a maior influência veio dos dilemas que giravam em torno do “problema colonial”: descrever e narrar a situação de colonização e impulsionar e revelar a luta anti e decolonial. Em sua obra *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon (2008) aborda a divisão dos homens entre opressores e oprimidos e o condicionamento do negro pelo branco. A obra e a ação política do autor estiveram pautadas na preocupação com o poder colonial por causa da alienação e desumanização do sujeito negro coletivo, colonizado, vítima de manipulações históricas, culturais e racistas. Em sua avaliação

o racismo salta aos olhos precisamente por fazer parte de um todo bastante típico: o da exploração desavergonhada de um grupo de homens por um outro grupo, que atingiu um estágio de desenvolvimento técnico superior. É por isso que a opressão militar e econômica, na maior parte do tempo, precede, possibilita e legitima o racismo. (FANON, 2021, p. 77)

Para Fanon, o racismo é determinado historicamente e funciona para a opressão sistemática de um povo, uma opressão que passa por diferentes instâncias. E, por esse motivo, a batalha travada pelo autor foi para transformar a vida dos condenados pelas instituições coloniais e racistas do mundo moderno. (FANON, 2008)

Em caráter introdutório, cabe aqui um breve comentário acerca do significado da ideia de decolonial e decolonialidade, que, a nosso ver, parece útil para referenciar, conceitualmente, os pressupostos que embasam a argumentação e o ativismo de Walsh. De acordo com Silva (2013), os conceitos de “colonialidade” e “decolonialidade” transcendem os conceitos de “colonização” e “descolonização”, facilitando insurgências

políticas e epistêmicas que emergem, principalmente, na América Latina. De forma mais específica, o antropólogo Adolfo Álban Achinte (2013, p. 452, tradução nossa) define a decolonialidade “[...] como o processo por meio do qual reconhecemos outras histórias, trajetórias e formas de ser e estar no mundo [...] como expressão cultural”.² Desse modo, humanizamos a existência no sentido de devolver a dignidade às pessoas que, por força do projeto hegemônico moderno/colonial e da lógica racional do capitalismo contemporâneo, foram consideradas inferiores ou não humanas. Para Walsh (2013), o decolonial denota um caminho de luta contínuo, no qual se pode identificar, visibilizar e alentar lugares de exterioridade e construções alter(n)ativas.

A partir desse entendimento, Walsh (2013, 2017a, 2017b) propôs o conceito *pedagogías decoloniales* para enfatizar uma modalidade peculiar do processo de ensino-aprendizagem que toma distância das formas canônicas de compreender o conhecimento na tradição ocidental. A autora sustenta que essas pedagogias não estão limitadas ao campo da educação nos espaços escolarizados, argumento que deriva de sua compreensão da pedagogia como metodologia imprescindível dentro de e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas. Nessa direção, as pedagogias decoloniais brindam saberes de luta, de resistência, coletivos e grupais, prioritariamente; isso porque, como afirma Walsh, as lutas sociais são também consideradas cenários pedagógicos onde as(os) participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É nesse sentido que Walsh demonstra seu interesse e engajamento nas “[...] expressões pedagógicas de resistência, insurgência e rebeldia que provocam ‘grietas’³ e derrocadas na ordem moderno/colonial à vez que encaminham

2 Do original: “[...] como el proceso por medio del cual re-conocemos otras historias, trayectorias y formas de ser y estar en el mundo [...] como expresión cultural”.

3 Optamos por manter o original “grietas” que, em português, tem múltiplos significados, dentre eles: rachaduras, fendas, fissuras, gretas, trincas, buracos, falhas, frestas, brechas, fendas. (Dicionário Reverso, veja em: <https://context.reverso.net/traducao/espanhol-portugues/grietas>)

esperanças, horizontes e projetos ‘outros’”⁴ (WALSH, 2013, p. 32, tradução nossa) Em síntese, as pedagogias

[...] são as práticas, as estratégias e as metodologias que se entrelaçam com e se constroem tanto na resistência e na oposição como na insurgência, na afirmação, na re-existência e na re-humanização.⁵ (WALSH, 2013, p. 29, tradução nossa)

Em sua militância, Walsh reconhece o protagonismo feminino ao afirmar que, atualmente, as mulheres lideram “[...] muitas lutas contra o sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial, o extrativismo e a destruição da ‘natureza-vida’”⁶ (WALSH, 2017a, p. 28, tradução nossa) Essa argumentação nos faz pensar no projeto feminista nas ciências e na academia, que emerge a partir da crítica à epistemologia dominante, com o objetivo de produzir e fazer disseminar conhecimentos e saberes por e sobre mulheres e, sobretudo, saberes que tenham relevância para nossas lutas cotidianas. (SARDENBERG, 2002)

EPISTEMOLOGIA FEMINISTA: A MULHER NEGRA COMO AGENTE DE CONHECIMENTO

A epistemologia – *episteme*, do grego, conhecimento, *logos*, estudo – é a área da Filosofia interessada na investigação da natureza, fontes e validade do conhecimento. Também denominada teoria do conhecimento, esta é uma área central para qualquer campo do saber que busque fundamentar seus métodos e justificá-los. A epistemologia ocupa-se de responder questões como “O que é conhecimento?” “Quais as suas fontes?” “Quais os tipos de conhecimento existen-

4 Do original: “[...] *expresiones pedagógicas de resistencia, insurgencia y rebeldía que provocan grietas y derrumbes en el orden moderno/colonial a la vez que encaminan esperanzas, horizontes y proyectos ‘otros’*”.

5 Do original: “[...] *son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se constroen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización*”.

6 Do original: “[...] *y muchas de las luchas en contra del sistema capitalista-patriarcalmoderno/colonial, el extractivismo y la destrucción de la naturaleza-vida*”.

tes?” “Como podemos justificar o que conhecemos?”. (GRAYLING, 1996; KETZER, 2017)

Boaventura Santos e Maria Paula Meneses (2010) afirmam que epistemologia é

[...] toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15)

Nessa perspectiva, os autores falam da diversidade epistêmica do mundo, em oposição à epistemologia ocidental dominante que, pautada na monocultura do saber científico, foi construída na base das necessidades de dominação colonial (SANTOS, 2018b; SANTOS; MENESES, 2010) e, assim, contribui para a reprodução do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. (SANTOS, 2019) Além disso, essa ciência responde apenas aos problemas que ela própria define como científicos e, com isso, “todos os outros problemas que podem surgir dos contatos e de outras culturas, ou de outras populações dentro da nossa cultura, se não forem formulados cientificamente, não têm uma resposta científica”. (SANTOS, 2018b, p. 32) Esse posicionamento mantém a ciência apartada das demais práticas sociais, além de não considerar que toda e qualquer experiência social produz e reproduz conhecimentos e que, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias.

Em oposição a essa hegemonia e exclusividade do saber científico, as epistemologias feministas surgem e, de acordo com Boaventura Santos (2018b), oferecem o primeiro grande contributo à pluralidade interna da ciência, porque são as cientistas feministas que mostram que é possível produzir ciência de outra maneira. Durante o século XX, as epistemologias feministas

demonstraram que a ideia do conhecimento concebido como independente da experiência do sujeito de conhecimento [...] era a consequente naturalização do poder social e político masculino. [...] essas epistemologias feministas defendem a natureza situada e posicional do conhecimento e a implicação mútua do sujeito e do objeto de conhecimento. (SANTOS, 2019, p. 22)

De forma geral, a epistemologia feminista caracteriza-se por considerar como questões de gênero influenciam as concepções de conhecimento, as pesquisas e produções científicas. (KETZER, 2017) De acordo com a antropóloga Cecília Sardenberg (2002), o projeto feminista nas ciências tem suas origens a partir da constatação de que, historicamente, a Ciência Moderna objetificou as mulheres e lhes negou a capacidade e autoridade do saber, além de produzir conhecimentos que não atendem aos interesses emancipatórios desse público. Associado a isso, a teoria feminista aponta também para a “[...] estreita relação existente entre ciência e poder e ainda para o fato de as mulheres não terem sido mencionadas em grande parte da história do conhecimento”. (CALVELLI; LOPES, 2011, p. 352)

As pesquisadoras feministas têm tecido importantes críticas às epistemologias, aos aspectos particularista, ideológico, racista e sexista da ciência ocidental, e às formas de investigar que imperam nas instituições e entidades acadêmicas, principalmente porque a predominância masculina nesses ambientes tem contribuído para a reprodução do viés androcêntrico na escolha e definição de problemas para investigação, bem como no desenho metodológico das pesquisas e interpretação dos resultados. (BIGLIA; VERGÉS-BOSC, 2016; CALVELLI; LOPES, 2011; SARDENBERG, 2002) Além disso, na epistemologia dominante, a produção do conhecimento ocorre, tradicionalmente,

[...] a partir de um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual-civilizado-do-primeiro-mundo. As noções de objetividade e neutralidade são impregnadas por valores masculinos. Para a epistemologia feminista o sujeito do conhecimento deve ser conside-

rado como efeito das determinações culturais, inserido em um campo complexo de relações sociais, sexuais e étnicas. Os critérios de objetividade e neutralidade que garantiam a veracidade do conhecimento caem por terra, ao ser incorporado um modo feminista de pensar que assume a dimensão subjetiva, emotiva, intuitiva do conhecimento. (CALVELLI; LOPES, 2011, p. 347-348)

Ocorre que a epistemologia feminista dominante é derivada do feminismo *mainstream*, representado por um grupo seletivo de mulheres brancas, com ensino superior, de classe média e alta, centradas em ideais românticos de liberdade e igualdade. (HOOKS, 2015) Em adição, a intelectual afro-americana bell hooks⁷ traz outras implicações dessa tendência:

[...] As mulheres brancas que dominam o discurso feminista – as quais, na maior parte, fazem e formulam a teoria feminista – têm pouca ou nenhuma compreensão da supremacia branca como estratégia, do impacto psicológico da classe, de sua condição política dentro de um Estado racista, sexista e capitalista. (HOOKS, 2015, p. 196)

A partir desse feminismo hegemônico, a mulher é definida de forma essencialista e, assim, torna-se outra forma de exclusão (KETZER, 2017), o que há muito tempo tem sido questionado pelos feminismos não brancos. Esses “feminismos da diferença” (HOLLANDA, 2018), formados por mulheres negras, lésbicas, indígenas, asiáticas, bem como outros tipos de feminismo – radical, protestante, decolonial, pós-colonial, dentre outros –, reivindicam outras formas de pensar as metodologias feministas. Mais que isso, essas mulheres questionam os relatos dominantes a partir de suas perspectivas e experiências específicas que foram silenciadas e/ou ignoradas no processo de pesquisa e produção do conhecimento ao longo da história, posto como objetivo e universal, e que pouco abordaram as vivências das mulheres submetidas a

7 bell hooks é o pseudônimo utilizado por Glória Jean Watkins. Como posicionamento político, é grafado em letras minúsculas para deslocar o foco da figura central autoral para suas ideias. (HOOKS, 2018)

múltiplas formas de opressão – de gênero, raça, origem social, sexualidade, religião, dentre outras.

Nesse novo panorama, as intelectuais e feministas negras têm se destacado na formulação de uma perspectiva epistemológica do ponto de vista afrocentrado para investigar o conhecimento subjugado de grupos subordinados – no caso, o ponto de vista de uma mulher negra e o pensamento feminista negro. (COLLINS, 2019) Este se apresenta como uma forma de reação à tentativa de homogeneização idealizada pelas mulheres brancas privilegiadas, embora reconheça a importância do movimento feminista como teoria e prática para as lutas e conquistas do público feminino. Uma das personalidades pioneiras nessa jornada foi Angela Davis, ativista negra e ícone da luta pelos direitos civis. Para essa filósofa, o feminismo negro “[...] emergiu como um esforço teórico e prático de demonstrar que raça, gênero e classe são inseparáveis nos contextos sociais em que vivemos”. (DAVIS, 2018, p. 21) Além de Davis, Patrícia Hill Collins, bell hooks (1952-2021) e Audre Lourde (1934-1992) formaram o grupo das intelectuais percussoras do *Black feminism*, que desafiam a ordem posta pelo movimento feminista hegemônico, bem como reivindicam um sujeito heterogêneo para o movimento de mulheres. No Brasil, as realidades das afrodescendentes, como temas de debate político, foram introduzidas por volta das décadas de 1960 e 1970 do século XX, a partir da atuação de diversas ativistas e intelectuais, entre elas Thereza Santos (1930-2012), Lélia Gonzalez (1935-1994), Maria Beatriz do Nascimento (1942-1995) e Luiza Bairros (1953-2016), que pretenderam articular as diferenças entre as mulheres brasileiras a partir da tríade de opressões – raça, classe e gênero – em contraposição ao discurso feminista dominante. (BARBOSA, 2020) Nos dias atuais, a filósofa Sueli Carneiro e a médica Jurema Werneck são destaques no ativismo feminista negro no Brasil.

Importa ressaltar que o feminismo negro, historicamente, foi e continua a ser produzido fora da academia por mulheres comuns, principalmente de forma oral, pois a supressão das ideias das mulheres negras em instituições sociais controladas por homens brancos levou as

afrodescendentes a encontrarem, por outras vias – através da música, da poesia na literatura, das conversas diárias, do comportamento cotidiano e das artes em geral –, dimensões importantes para a atividade intelectual feminista negra. Essa é uma forma de expressar os seus sentimentos, aprendizados, ensinamentos e reflexões sobre a vida (COLLINS, 2016, 2019), o que está bem demarcado nas trajetórias das pioneiras dessa dissidência feminista. Nos últimos anos, o ensino superior e os meios de comunicação aparecem como espaços cada vez mais potentes e importantes para a atividade intelectual de mulheres negras. Nesses novos contextos sociais, o pensamento feminista negro ganha visibilidade, “ainda que continue subjugado, mas de uma maneira diferente”. (COLLINS, 2019, p. 403)

A cientista social afro-americana, Patrícia Hill Collins, é um dos grandes expoentes do pensamento feminista negro. A autora afirma que a epistemologia não é um estudo apolítico da verdade, mas sim indica como as relações de poder determinam em que se acredita e por quê. (COLLINS, 2019) Esse pressuposto fundamenta a epistemologia feminista negra, tratada por Collins como uma “epistemologia alternativa” que usa padrões diferentes, que são consistentes com os critérios das mulheres negras quanto ao conhecimento fundamentado e com seus critérios de adequação metodológica. A realidade evidencia que essa alternativa epistemológica feminina negra foi desvalorizada pelos processos dominantes de validação do conhecimento, e poucas são as mulheres que podem reivindicá-la.

A epistemologia feminista negra oferece quatro contribuições reais e potenciais para o pensamento feminista negro (COLLINS, 2019): a primeira contribuição fala da experiência vivida como critério de significado – a experiência é um conceito fundamental para a epistemologia feminista negra, e as experiências vividas funcionam como critério de credibilidade quando se reivindica conhecimentos. De acordo com Collins (2019, p. 409-410, grifo nosso):

As condições históricas do trabalho das mulheres negras, tanto na sociedade civil negra quanto no trabalho remune-

rado, estimularam uma *série de experiências que, quando compartilhadas e transmitidas, tornam-se sabedoria coletiva de um ponto de vista das mulheres negras*. Além disso, quem compartilha essas experiências pode acessar uma série de princípios para avaliar reivindicações de conhecimento. Esses princípios passam a integrar uma sabedoria das mulheres negras em âmbito mais geral e, mais ainda, aquilo que chamo aqui de epistemologia feminista negra.

A autora afirma que há um fundamento material experiencial subjacente à epistemologia feminista negra e este forma uma base de sustentação das histórias particulares das afrodescendentes. Um exemplo disso nos é ofertado pela ex-escrava, abolicionista afro-americana e ativista dos direitos das mulheres, Sojourner Truth (1796-1883), que, ao invocar episódios de sua própria vida para simbolizar novos significados, desconstrói as noções vigentes do que é ser mulher: “Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher?”⁸ Nesse sentido, as pessoas que viveram as experiências nas quais se dizem especialistas são mais críveis e confiáveis que aquelas que apenas leram ou pensaram a respeito delas. Seguindo os passos de Collins, a professora Angela Figueiredo (2020) amplifica a importância do conceito “experiência” para o feminismo e para o feminismo negro ao afirmar que

[...] a experiência pessoal, a experiência vivida e compartilhada é para nós, pesquisadores e pesquisadoras negras, uma evidência muito importante, já que é a base de nossa reflexão e teorização. Nesse sentido é que a metodologia proposta pelo feminismo negro destaca o diálogo mais horizontal, a empatia e, muitas vezes, a autoetnografia como método prioritário de pesquisa. (FIGUEIREDO, 2020, p. 9)

O uso do diálogo na avaliação de reivindicações de conhecimento aparece como uma segunda contribuição porque, para as mulheres ne-

8 Discurso disponível em: <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/>.

gras, no geral, as novas reivindicações de conhecimento são elaboradas, não de forma isolada, mas sim através de diálogos com outros membros da comunidade. Nesse processo, a conexão, e não a separação, figura como um componente essencial do processo de validação do conhecimento. “O poder da palavra, em geral, e os diálogos, tem raízes profundas nas tradições orais de matriz africana e na cultura afro-americana”. (COLLINS, 2019, p. 416-417)

A ética do cuidar é a terceira dimensão de uma epistemologia alternativa feminista negra e estabelece que a expressividade pessoal, as emoções e a empatia são centrais para o processo de validação do conhecimento. Dessa forma, a ética do cuidar contribui para que sejam garantidos direitos humanos fundamentais e que a sociedade possa aliar-se nos princípios da igualdade de oportunidades para todas(os).

Por fim, a partir de uma ética da responsabilidade pessoal, a epistemologia feminista negra sugere que as pessoas, além de desenvolverem reivindicações de conhecimento por meio do diálogo e apresentá-las em um estilo que comprove sua preocupação com as ideias, devem também se mostrar responsáveis em relação a suas reivindicações de conhecimento.

Convém ainda ressaltar que uma epistemologia alternativa, utilizada para rearticular um ponto de vista das mulheres negras, deve refletir a convergência da dupla experiência de gênero e de raça e, numa perspectiva interseccional, podemos ampliar o ângulo da ação ao incluir outras formas de opressão, construções sociais que têm impacto na construção de sujeitos, como origem social, sexualidade e religião. Os saberes aqui produzidos, igualmente àqueles gerados por qualquer outro grupo social, são parciais, visto que, como sustenta a filósofa Donna Haraway (1995), todos os conhecimentos são “situados”, social e historicamente. Por fim, especificamente o conhecimento das feministas negras desafia o que normalmente é tomado como verdade e, quando o faz, questiona o processo pelo qual essa verdade é produzida.

BREVES CONSIDERAÇÕES

A presença de mulheres é preponderante na presente etapa da educação superior brasileira, e esse fato desenha um novo panorama nas universidades neste novo século, embora ainda persistam desigualdades de gênero e diferenças de raça e de origem social. Além da maior representação desse segmento nas instituições públicas de ensino superior, a ampliação de oportunidades sociais com a adoção das PAA acrescenta o diferencial de permitir o ingresso de “novas” estudantes que, historicamente, estavam apartadas dos níveis mais altos do ensino formal, como uma parcela de mulheres negras que, de forma recente e inédita, conseguiu atravessar as barreiras de raça, classe e gênero impostas por uma cultura de características escravistas fortemente presente na sociedade brasileira. São “novas” realidades que transitam nos contextos universitários e que, igualmente, reivindicam espaço na academia às custas de décadas de luta e de reivindicações, assim como de políticas públicas que atenderam a demandas sociorraciais postas pela população negra. A entrada das afrodescendentes nas universidades desafia a invisibilidade forçada que, há séculos, destinou as mulheres negras aos porões da sociedade, representados pelos piores indicadores de desenvolvimento humano na escala social. Da mesma forma, demanda novas análises e problematizações do atual cenário da educação terciária, e nos interpela para a construção de conhecimentos críticos que contestem as epistemologias hegemônicas que marginalizaram e silenciaram as(os) sujeitas(os) não brancas(os).

A partir de suas vivências, experiências e saberes, essas mulheres enfrentam tensões nos diferentes campos de saber, porém, de forma gradual e crescente, apresentam diferentes propostas ao meio acadêmico, provocam novas teorizações e enfrentamentos políticos que desafiam qualquer perspectiva de uma ciência conservadora e neutra. Ao contrário, a intenção é de fomentar a construção de uma ciência comprometida com o estabelecimento de uma nova ordem social e, para que isso seja possível, reivindicam novas epistemologias que, como as pedagogias decoloniais e a epistemologia feminista negra, estejam fora

das formas canônicas de compreender e de fazer pesquisa nos moldes da ciência tradicional. Tecidas num contexto de luta, resistência e in-submissão, ambas priorizam as experiências do cotidiano e estão engajadas em processos que permitam transcender, reconstruir e ultrapassar as limitações postas pela “ciência” e pelos sistemas de conhecimento da modernidade. Comprometidas com um processo de justiça social – e, arriscamos dizer, justiça cognitiva e justiça epistêmica –, as pedagogias decoloniais e a epistemologia feminista negra desejam construir lugares que permitam dialogar e debater realidades e racionalidades distintas a partir de práticas insurgentes que possam fraturar os cânones estabelecidos na prática científica hegemônica e, assim, fazer possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver. Trata-se de uma luta permanente por resistir e (re)existir, extremamente necessária nesse contexto que se descortina na educação superior brasileira, e tem grande potencial para reverberar no mundo do trabalho e na sociedade em sentido amplo. A epistemologia feminista negra pode ser considerada, a partir da perspectiva de Walsh, uma *grieta* importante, seja para a formulação de conhecimentos, seja também como elemento para a construção de soluções para os problemas que enfrentamos em nossos cotidianos. Na geopolítica do conhecimento, as pedagogias decoloniais e a epistemologia feminista negra podem ser ferramentas potenciais que dialogam com uma produção acadêmica afrocentrada, ativista e engajada, dentro e fora da academia.

REFERÊNCIAS

ÁLBAN ACHINTE, A. Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, C. (ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala, 2013. t. 1. p. 443-468.

ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANDIFES; FONAPRACE. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018*. Uberlândia: ANDIFES, 2019. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B3mico-dos-Estudantes-de-Graduac%C3%A7%C3%A3o-das-U.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BARBOSA, J. S. *Itinerários escolares e experiências universitárias de filhas de famílias matrifocais: a insubordinação às profecias*. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BIGLIA, B.; VERGÉS-BOSC, N. Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Barcelona, v. 9, n. 2, p. 12-29, jul. 2016. Disponível em: https://docs.blq.url.edu/premsa_fcrl/epistemologia_feminista_e_investigaci%C3%B3n.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 21 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.049 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 250, p. 3, 29 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 21 jan. 2019.

CALVELLI, H. G.; LOPES, M. F. A teoria do conhecimento e a epistemologia feminista. In: CONGRESSO SCIENTIARUM HISTORIA, 4., 2011, Rio de Janeiro. *Livro de Anais [...]*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. p. 347-353. Disponível em: <http://www>.

hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh4/trabalhos/Haudrey.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2018.

COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro*: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019. [Obra original publicada em 2000].

DAVIS, A. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008. [Obra original publicada em 1952].

FANON, F. *Por uma revolução africana*: textos políticos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. [Obra original publicada em 1969].

FIGUEIREDO, A. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0102>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GRAYLING, A. C. Epistemology. In: BUNNIN, N.; TSUI-JAMES, E. (ed.). *The Blackwell Companion to Philosophy*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, 1996.

GROSFOGUEL, R. Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 14, p. 341-355, enero/jun. 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/Tabularasa/2011/no14/15>. Acesso em: 26 dez. 2021.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 29 maio 2021.

HERINGER, R. Um balanço de 10 anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia UFSE*, São

Cristovão, n. 24, p. 17-35, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>. Acesso em: 5 jul. 2020.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 dez. 2019.

HOLLANDA, H. B. *Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOOKS, B. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 16, p. 193-210, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/mrjHhJLHZtfyHn7Wx4HKm3k/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2019.

INEP. *Censo do Ensino Superior 2017: divulgação dos principais resultados*. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/apresentacao_censo_superior2017F.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

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

KETZER, P. Como pensar uma Epistemologia Feminista? Surgimento, repercussões e problematizações. *Argumentos Revista de Filosofia*, Fortaleza, ano 9, n. 18, p. 95-106, jul./dez. 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32159/1/2017_art_pktzer.pdf Acesso em: 23 maio 2021.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento, 2006.

SANTOS, B. S. *Construindo as epistemologias do Sul: antologia essencial*. Buenos Aires: CLACSO, 2018a. vol. 1.

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. S. *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*. São Paulo: Cortez, 2018b.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-27.

SARDENBERG, C. M. B. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? In: COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (org.). *Feminismo, ciência e tecnologia*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 89-120.

SILVA, J. S. La pedagogia de la felicidad en una educación para la vida. In: WALSH, C. (ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala, 2013. t. 1. p. 469-507.

SILVA, N. N.; SANTOS, A. P.; REIS, J. M. S. Assistência estudantil e ações afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, p. 1-19, e254841, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dmDJKXcngXtVZFHBYBVvLBmv/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.

WALSH, C. (Des)Humanidade(es). *Alternativas*, Columbus, n. 3, Autumn 2014. Disponível em: <https://alternativas.osu.edu/assets/files/Issue-3/essays/walsh.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2021.

WALSH, C. Introducción: gritos, grietas y siembras de vida: entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, C. (ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala, 2017a. t. 2. p. 17-45.

WALSH, C. Introducción: lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala, 2013. t. 1. p. 23-68.

WALSH, C. Prefácio. In: WALSH, C. (ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala, 2017b. t. 2. p. 11-13.

WALSH, C. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, Bogotá, n. 26, p. 102-113, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2021.

EDUCAÇÃO DECOLONIAL
E JUSTIÇA COGNITIVA
desafiando a colonialidade na sala de aula



NELSON ROCHA LIMA
MARIA EUNICE LIMOEIRO BORJA
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

ATERRIZANDO

Desde março de 2020, vivemos grandes desafios em diversos âmbitos de nossas vidas. Com a pandemia da covid-19, a vida se tornou mais atribulada. O Brasil adoeceu ainda mais, não apenas pelo vírus, mas também no sentido ético e moral. A crise civilizatória agravou-se. Nossas mazelas sociais ficaram expostas, como a desigualdade social, a precariedade do emprego e as deficiências no sistema educacional, da educação básica ao ensino superior. No contexto da sala de aula, não poderíamos ignorar tudo isso. Não estava nada normal, e o que vivemos pode ser novo, mas não normal. Os desafios pedagógicos, epistemológicos, metodológicos e políticos, inerentes à produção

do conhecimento e às relações de convívio em sala de aula, levou-nos a questionar as ligações entre poder-saber que fazem parte do mundo da educação.

Essas reflexões estão intimamente ligadas à experiência docente do semestre remoto 2021.1, no âmbito do curso de graduação Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal da Bahia (UFBA).¹ Fundamentadas² por uma perspectiva de inclusão epistemológica, através da noção de justiça cognitiva, desenvolvemos as atividades didático-pedagógicas considerando as estudantes em suas diversas dimensões: o que desejam, o que sonham, o que almejam, de onde vêm, seus saberes e suas culturas. (GOMES, 2012; SANTOS, 2010; SANTOS; SAMPAIO; VASCONCELOS, 2017) Enfrentando, assim, a lógica da colonialidade do poder, do ser e do saber, que não apenas modelou as subjetividades dos povos colonizados, como também aniquilou suas identidades sociais e construiu o mito do ser humano universal à medida do eurocentrismo. (QUIJANO, 2005)

Como inspiração para pensar uma sala de aula decolonial, usamos como metáfora a passagem do livro *Alice no País das Maravilhas* que, diante do imbróglio que viviam no momento – estavam molhados e precisavam se secar –, o pássaro Dodô³ propôs uma corrida. Nesta corrida eram poucas as regras: os animais de tamanho e formatos diferentes, cada um corria do jeito que podia, para frente, para trás, para os

1 O componente lecionado foi Estudos das Subjetividades, tendo Sônia Sampaio como professora titular do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), Maria Eunice Borja como estágio docente do pós-doutorado do Programa Nacional de Pós Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD-Capes), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU) do IHAC, e Nelson Lima como estágio docente do mestrado também pelo PPGEISU do IHAC.

2 Neste texto optamos por usar a linguagem neutra a partir da substituição das vogais “a” e “o”, representantes do binarismo de gênero masculino e feminino, pela vogal “e”. E quando se tratar de quem escreve o texto iremos usar pronomes e substantivos femininos, afinal, de nós três, duas autoras são mulheres.

3 Dodô é uma espécie extinta de ave da família dos pombos que era endêmica de Maurício, uma ilha no Oceano Índico a leste de Madagascar. Era um pássaro incapaz de voar, já que ele se adaptou a uma vida terrestre graças ao fato de que na ilha não havia predadores naturais e eles poderiam deixar seus ninhos na terra com segurança, até a chegada do homem e de seu aparato destrutivo.

lados, aos pulinhos, em zigue-zague. Depois que haviam corrido por mais ou menos meia hora, o pássaro Dodô gritou: “A corrida terminou!” Todos se reuniram ao redor do Dodô e perguntaram: “Quem ganhou?”. “Todos ganharam”, disse Dodô. “E todos devem ganhar prêmios”. (CARROLL, 2007, p. 40)

As universidades brasileiras nos últimos 15 anos passaram por mudança significativa no perfil das estudantes. É possível dizer que hoje somos tão diversos quanto os seres que compunham a corrida do pássaro Dodô.⁴ Segundo dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES de 2018, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), a UFBA é mais inclusiva, diversa, jovem, feminina e predominantemente negra. No total, 75,6% dos estudantes da UFBA se declaram pretos, pardos ou indígenas. Dois marcos são destacados como impulsionadores econômicos e sociais para mudança: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que é a principal política responsável pelo aumento no número de vagas e crescimento na rede universitária brasileira, especialmente na interiorização do ensino superior federal. O segundo marco é a promulgação da Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas. Esse instrumento jurídico dispõe que 50% das vagas deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias de origem popular. O perfil de nossa turma era semelhante ao da UFBA: o de jovens mulheres negras. Na integralidade, conforme um mapeamento que fizemos a partir do formulário intitulado “Quem Somos Nós?”, no Google Forms, 62,9 % da turma eram feminina. Já sobre o perfil racial, 85,7% declararam ser negras (os) ou pardas (os).

Todavia, embora essas políticas representem marcos de justiça social por promover inclusão de uma parcela da população brasileira que não acessava o ensino superior, é necessário, para sua efetiva democratização, nas palavras de Boaventura de Souza Santos, a “[...] luta pela

4 Sabemos que a democratização não é homogênea em todos os cursos; entretanto, os avanços na mudança de perfil são significativos.

justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva”. (SANTOS, 2007, p. 77) Desse modo, a justiça cognitiva é a luta pela inclusão epistemológica dos saberes hierarquizados e, conseqüentemente, subalternizados no processo de produção do conhecimento.

Ao longo deste capítulo, fazemos uma breve reflexão sobre os efeitos da colonialidade do poder, do saber e do ser na educação para, em seguida, nos debruçarmos sobre as práticas didático-pedagógicas que utilizamos com essa turma de alunas. Nosso objetivo foi o de problematizar as condições e possibilidades de descolonizar a sala de aula por meio de práticas inspiradas no conceito de justiça cognitiva, considerando as relações entre saber e poder que perpassam a lógica da colonialidade no ensino superior.

REPENSANDO NOSSAS BASES EPISTEMOLÓGICAS

Alguns dos maiores desafios a enfrentar no âmbito da educação é transformar o conceito de justiça cognitiva em um instrumento prático no enfrentamento à colonialidade em sala de aula. Esse foi o propósito deste texto: pensar uma sala de aula decolonial à luz da teoria e a partir de nossa experiência docente. Começamos por tensionar a relação entre produção de conhecimento na ciência moderna e os genocídios e epistemicídios na colonização européia das Américas. O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2016) argumenta que o privilégio epistêmico do homem branco ocidental foi construído às custas dos genocídios e epistemicídios dos povos colonizados:

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25)

Essa suposta superioridade epistêmica frente aos saberes e conhecimentos dos povos colonizados constituem as bases teóricas da

estrutura do conhecimento das universidades ocidentalizadas. Abre-se, então, um caminho para criticar a ciência, assumindo a impossibilidade de neutralidade e objetividade ao reconhecer a dimensão política do conhecimento. (SANTOS; SAMPAIO; VASCONCELOS, 2017) Grosfoguel (2016) questiona esta estrutura a partir da compreensão de que, sendo todo conhecimento teórico produzido a partir das experiências sócio-históricas concretas, como pode a experiência de homens de cinco países do ocidente – França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália – serem reconhecidos como universais? Para o pensador decolonial, este privilégio epistêmico está assentado no racismo/sexismo como uma das grandes questões contemporâneas. Desse modo, as relações entre os poderes racial e patriarcal são alicerces da modernidade, fruto dos genocídios praticados pelos colonizadores.⁵

Diante dessa realidade construída pelo colonialismo, é preciso romper com a lógica de poder-saber eurocêntrica, o que o conceito de decolonialidade vem auxiliar: uma proposta política e epistemológica para compreender e agir em um mundo marcado pela permanência da colonialidade global, que se dá por meio do processo de globalização, nos diferentes níveis da vida individual e coletiva. A colonização das américas foi muito além de uma dominação política (de organização do estado moderno) ou social (divisão do trabalho) do território, pois modificou toda a experiência e relação dos povos colonizados com suas visões e perspectivas de mundo. O projeto de poder e expansão colonial almejou a subjugação das cosmovisões ameríndias e africanas para instituir novos marcos nos campos da moral, da ética e da epistemologia.

A colonialidade do poder pensada por Quijano (2005) decorre das relações sociais que estavam sendo estabelecidas e legitimadas na estratégia de dominação, tendo a categoria raça como eixo estruturante de classificação básica da população, seja na divisão social do trabalho, nas relações de subjetividade/intersubjetivas ou na produção do

5 Ramón Grosfoguel centra-se em quatro genocídios: contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na invasão das Américas, contra povos africanos na invasão da África e escravização forçada de seus povos nas Américas e, por fim, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria.

conhecimento, o que ainda perdura. Para além das desigualdades e injustiças sociais gestadas no colonialismo, há a desigualdade epistêmica, inferiorização e apagamento de outras experiências e conhecimentos fora do controle de padrão do colonizador. Deste modo, a colonialidade do saber é uma dimensão fundamental nessa arquitetura de naturalização da hierarquização dos corpos ao tornar o eurocentrismo a perspectiva hegemônica, sendo uma “operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, sobretudo com respeito às relações intersubjetivas”. (QUIJANO, 2005, p. 121) Essa lógica de dominação foi um dos mais importantes mecanismos para constituição das relações de subjugação que a colonização exigia.

Neste cenário, é necessário um conjunto de intervenções epistemológicas que, além de denunciar a sociedade colonialista-capitalista-patriarcal, seja uma proposta de redirecionamento do nosso olhar para os conhecimentos forjados nas lutas de resistência no Sul epistêmico.⁶

No sentido prático, quais os desafios para descolonizar e promover a justiça cognitiva no espaço de uma sala de aula? Essa pergunta é fio condutor para as próximas reflexões sobre alternativas para este espaço ambíguo de confronto. A professora Nilma Lino Gomes (2012) diz que diante das mudanças do perfil dos estudantes universitários em curso nos últimos anos, precisamos nos perguntar se queremos nos adequar às avaliações engessadas ou construir propostas que façam diálogo com a realidade sociocultural brasileira.

JUSTIÇA COGNITIVA COMO PRÁTICA DECOLONIAL NO ENSINO SUPERIOR

Enquanto leitoras de Paulo Freire (1996), tomamos como fundamental a reflexão crítica sobre a prática docente entusiasmada pela curiosidade epistemológica:

6 Metáfora construída pelas críticas e propostas políticas dos países do Sul geográfico colonizados pelos países do Norte. Visto que, das relações de exploração que perpetuam até os dias de hoje, a epistêmica é um dos maiores desafios a ser enfrentada. (SANTOS, 2010)

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39)

Essa curiosidade epistemológica nos instiga a refletir sobre como implementar práticas pedagógicas no ensino superior a partir do conceito de justiça cognitiva. Os estudos sobre a modernidade/colonialidade (GROSFUGUEL, 2016; MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2005) têm levantado questões importantes sobre a reprodução da lógica da colonialidade nas universidades, já que se estabeleceram por meio de discursos e práticas eurocêntricas.

Acreditamos que a sala de aula pode ser plena em aprendizados quando transformamos a docência em uma experiência de abertura para a alteridade. Quem são estas pessoas e que percursos fizeram antes de chegar à universidade e a este curso? Sem dúvida, subjetividades atravessadas por vivências, percepções, pensamentos e afetos entrelaçados em tramas singulares, uma riqueza sem fim. Apostamos que desafiar a colonialidade passa por abrir-se a encontrar pessoas, reconhecê-las como sujeitos. Escutar suas expectativas é um gesto que convida a estar presente: o que deseja? O que lhe traz aqui?

Em consonância com Freire (1996) compreendemos que a aula pode ser um espaço de construção conjunta, na medida em que não há docência sem discência, o professor não é um mero agente transmissor de informações, mas ele pode possibilitar a criação de um espaço coletivo de produção de conhecimento. Cai o mito. Borra-se a efígie do mestre iluminado, todo poderoso e detentor do saber.

É preciso investimento na formação docente para inovar na preparação de um plano de curso que seja instrumento para descolonizar o pensamento, propiciando o diálogo com as estudantes, fazendo um verdadeiro chamado ao processo de construção do conhecimento. Conhecimento capaz de abarcar críticas ao pensamento unidirecional e hierarquizante, questionando os conceitos impostos pela racionalidade científica hegemônica. Urge problematizar as versões históricas que

subalternizam as diferenças produzindo narrativas únicas, negando a multiplicidade ontológica e epistêmica, suprimindo-as ou desqualificando-as. As inúmeras experiências dos humanos geraram a diversidade de saberes sobre o mundo e os seres que o habitam; por exemplo, a separação entre natureza e cultura operada pelo racionalismo antropocêntrico moderno foi imposta como modelo ontológico. Desafiar a colonialidade requer a “douta ignorância” que se abre às filosofias de vida que promovem relações mais igualitárias entre humanos e não humanos, como as ameríndias, africanas, asiáticas, entre outras. (MENESES, 2020)

Nesse sentido, a aula deixa de ser uma espécie de palco para o mestre e torna-se uma rede de possibilidades tecidas por todos que se reúnem em torno de um determinado componente curricular. O plano de curso, permeável ao desejo de saber das estudantes, permitirá ajustes nos temas que serão abordados. Esta não é uma escolha livre de imbróglis, percebe-se alguma inquietação quando a escolha de temas é facultada aos estudantes, o que já constitui um deslocamento em direção ao engajamento na produção de conhecimento. A partir daí a passividade é sacudida em prol do movimento, da criatividade e da pesquisa. A participação das estudantes, quando valorizada pelo docente, enseja diálogos frutíferos com a turma, suscitando novos nexos entre experiências pessoais, tradições culturais e conhecimentos científicos.

Desafiar a colonialidade na sala de aula pode gerar desconforto ao mestre interno, aquele que habita as entranhas forjadas pelo ensino tradicional. Ele cobra aulas magistrais e pode até sentir-se desprestigiado quando os estudantes trazem conteúdos distintos daqueles que domina. Talvez tenha dificuldade de abdicar do controle sobre a produção de saber centralizada e unívoca: saberes múltiplos emergem de vozes nem sempre concordantes. Um mosaico colorido de dúvidas brilha e cintila na sala de aula. Como sustentar este lugar simbólico que fomenta questões e não dá respostas prontas? Nosso educador pernambucano, Paulo Freire (1996, p. 59), já nos ensinava que é preciso reconhecer em si mesmo a “inconclusão do ser”, e acrescenta: “[...] o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos”.

A luta contra a colonialidade também se faz nos meandros de si, percebendo os efeitos subjetivos decorrentes da educação que reproduz, perpétua e atualiza o modelo de subjugação do ser, do saber e do poder. Ao longo do processo de colonização, discursos e práticas impuseram a distinção entre civilizado e selvagem/primitivo, assim inferiorizando as populações originárias e seus descendentes. Negar, desqualificar, destruir e dizimar são verbos que dizem sobre as ações perpetradas por agentes coloniais ao longo de séculos no Brasil. Em que medida aquele que exerce a docência expressa esta herança colonial quando se coloca em uma posição superior, representando o conhecimento científico, diante daqueles que denomina de alunos. Seriam estes, os alunos, no espaço de uma sala de aula, os herdeiros simbólicos dos selvagens/primitivos?

Romper com a lógica da colonialidade requer um giro decolonial nos discursos e práticas docentes. Neste sentido, o conceito de justiça cognitiva soma na direção de uma pedagogia que questiona a desqualificação dos saberes populares frente ao saber que se convencionou chamar de “científico”. Reconhecer a produção de conhecimento das inúmeras tradições existentes sem hierarquizá-las promove aproximações culturais e diálogos frutíferos. Do mesmo modo, valorizar a multiplicidade cultural encarnada nos estudantes e suas experiências de vida faz diferença no modo como os temas serão abordados e as avaliações serão realizadas. Promover justiça cognitiva pressupõe o reconhecimento da capacidade dos estudantes de estabelecer relações entre os conhecimentos que trazem consigo e os novos conhecimentos que surgem a partir das experiências que a universidade proporcionam. Se assim for, a sala de aula poderá ser um espaço de encontros e de trocas mais horizontais entre pessoas, saberes e culturas.

ALGUMAS POSSIBILIDADES A PARTIR DE NOSSAS EXPERIÊNCIAS

Tomemos o exemplo de como seminários temáticos podem ser o eixo da aula, um novo palco amplo o suficiente para agregar a equipe responsável pela abordagem do tema, as colegas e docente(s) em pleno diálogo.

Desfaz-se o tablado que eleva o professor, bem como a reunião de cadeiras em torno dele, o centro dos olhares. A equipe faz seu recorte temático, destaca elementos, enfatiza aspectos relevantes, também pode alimentar discordâncias internas e trazer dúvidas ensejadas pelas leituras. Pensar a partir do tema passa a ser o foco, questiona-se a ilusão de dominar qualquer que seja o assunto ou mesmo ter que responder às perguntas que o professor faria. A ênfase é deslocada da sabatina que exige respostas prontas para a problematização que instiga a pensar e sustentar o vazio que permite criar. Assim, movimentando as ideias, conceitos e teorias, precisamos da ausência de respostas para ousar o novo.

É preciso lembrar que “A aprendizagem depende da relação entre o problema a ser resolvido e as possíveis respostas em que a cognição, a afetividade, as experiências e a cultura são colocadas em ação pelos alunos”. (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2006, p. 127) Assim, nossa estratégia consistiu em fomentar o desejo de saber sobre o tema escolhido, incentivando a pesquisa e a elaboração de recortes para pensar o roteiro do seminário. Desde o início do semestre, quando sugerimos as modalidades avaliativas, franqueamos canais de comunicação com as estudantes: configurando as ferramentas do Moodle no AVA da UFBA, criando um grupo de WhatsApp para a turma, disponibilizando *e-mail* e marcando reuniões por vídeo chamada com os grupos para orientações específicas. Compreendemos que todas as ações e interações que antecedem o momento da apresentação do seminário fazem parte da avaliação que considera o engajamento do estudante no seu próprio processo de aprendizagem. Além de estabelecermos uma reunião por vídeo chamada na semana anterior à data da apresentação, os estudantes podiam nos procurar para tirar dúvidas e muitos se sentiram à vontade para entrar em contato.

Na turma identificamos uma polarização: aqueles(as) que se sentiam perdidos(as) frente à complexidade das referências bibliográficas e aqueles(as) que seguiam um roteiro com referências distanciadas da sugerida por nós. O curioso é que em todos os dois grupos as dificuldades postas pela tarefa implicaram na vontade de desistir que, quando

comunicada, colocou para nós a tarefa de dar alento e participar da resolução dos problemas.

Nesse mundo da sala de aula problemas de toda ordem se misturam com o desejo de aprender, muitas vezes fragilizando esse desejo: estados depressivos, situações de violência, luto, dificuldades financeiras, adoecimento de familiares, situações direta ou indiretamente relacionados aos efeitos da pandemia. E o que pode um professor? Escutar, de forma sensível, adotando uma postura onde o que importa é a pessoa, fornecendo orientação segundo as necessidades mas sempre incentivando a continuidade da vida acadêmica.

Nessa proposta docente, a avaliação processual considera o ponto onde se encontra a pessoa, suas potências e dificuldades, o tipo de orientação solicitada e oferecida, as atividades realizadas ao longo do semestre e, finalmente, o ponto de chegada específico daquela estudante. Quando falamos de processo isso significa perceber seu deslocamento, o quanto e como caminhou, incluindo seus tropeços, quedas e insistência em continuar, ainda que claudicando. Voltamos à corrida do pássaro Dodô: premia-se a singularidade da caminhada privilegiando os aspectos subjetivos implicados no ato de aprender.

Não avaliamos sob a ótica exclusiva da nota, do coeficiente de rendimento.⁷ Consideramos o processo avaliativo como atividade de construção de conhecimento, gestação de novas ideias, de interações e tomada de consciência sobre as mudanças de perspectiva que se produziram ao longo do tempo do curso. Praticamos a avaliação formativa como experiência radical que transforma os sujeitos quando os convida a serem protagonistas de seu próprio processo de conhecimento e participar de sua própria avaliação.⁸ Conforme Romanowski e Whachowicz (2006, p. 123), acreditamos que:

7 “[...] o somatório da carga horária de cada componente curricular cursado multiplicado pela respectiva nota, dividido pelo somatório das cargas horárias cursadas. As reprovações por falta são computadas como nota zero. Todos os componentes curriculares que apresentam nota no histórico escolar devem ser contabilizados”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2017)

8 Importante ressaltar que o processo formativo que vivenciamos em nosso grupo de pesquisa é um incentivo à autonomia dos seus participantes na perspectiva freiriana (FREIRE, 1996).

Praticar a avaliação em processo, a avaliação formativa, significa ajustar os critérios à ação, incluir os alunos para assumirem, junto com o professor, os riscos das decisões tomadas: alunos e professores como o mesmo compromisso de realizar a conquista do conhecimento no mais alto grau possível, na complexidade e na incerteza em que o processo de conhecer se apresenta, com rigor e exigência, mas que não exclui nenhum dos alunos, porque o pacto pelas finalidades da aprendizagem é coletivo.

Enfatizamos, em nosso componente curricular, práticas avaliativas que incluem a escrita de um texto autobiográfico como incentivo à justiça cognitiva, por nutrir a reflexão fundada nas experiências de vida das estudantes e ensinar a produção de nexos com os temas do componente. Solicitamos a cada um que escreva sobre a construção de sua própria subjetividade a partir da questão: “Como me tornei o que sou?”, orientamos que evitem a reprodução de argumentos dos autores do campo de estudos sobre a subjetividade, solicitando o exercício de pensar a partir da sua própria história de vida. As discussões sobre os temas abordados nos seminários, por exemplo, os ajudam a identificar aspectos interessantes para desenvolver quando elaboram a escrita de si.

Segundo Maldonado-Torres (2019), a escrita faz parte do giro epistêmico decolonial, basta ler *Pele negra, máscaras brancas* para perceber como Fanon (2008) tece seu texto a partir de sua experiência com o racismo, demonstrando a importância da comunicação fundada na crítica para um projeto de enfrentamento à colonialidade. A leitura das autobiografias nos mostrou textos em que o pensar brota da experiência de estar vivo e de seus dilemas: violência étnico-racial e/ou de gênero, conflitos familiares, questionamentos sobre a própria sexualidade, sofrimento psíquico e adoecimentos.

A escrita de si para muitos é a primeira versão de uma narrativa sobre suas relações em meio ao mundo, suas dores e lutas contra opressões oriundas de uma sociedade constituída pela lógica da colonialidade. A artista interdisciplinar Grada Kilomba (2019) diz que o processo de se tornar sujeito e não apenas objeto, ou seja, de escrever a própria

história e não ser apenas descrito por outro é, em si, um ato político. Ao escrever nos tornamos narradoras trazendo para a primeira pessoa a autoria de nossa própria trajetória.

Nesta edição do componente, muitos foram os relatos sobre a dificuldade de escrever sobre as próprias vidas, marcadas, com frequência, por perdas e sofrimentos ainda muito presentes, bem como o sentimento de angústia por não se acharem capazes de uma escrita subjetivada e, acreditando ser esta uma escrita periférica, não científica. Na continuidade, entretanto, aparecem depoimentos de como assumir essa escrita promoveu reflexões e reposicionamentos a partir da própria narração e das questões colocadas por nós, docentes, na primeira versão do texto, permitindo a reescrita. As observações, feitas por nós, são estratégias fundamentais para o progresso dos estudantes que parecem se sentir apoiados por nossa atitude cúmplice. Nessas leituras, ressaltamos o modo como os textos foram escritos, a criatividade que brota em estilos e gêneros diversos. A expressão de si burilada em prosa e verso, cordel, contos e narrativas singulares, viscerais, demonstram o engajamento dos estudantes nas atividades propostas, mas especialmente nesta aqui descrita. A criação perpassa o fazer decolonial:

Criações artísticas são modos de crítica, autorreflexão e proposição de diferentes maneiras de conceber e viver o tempo, o espaço, a subjetividade e a comunidade, entre outras áreas. A decolonialidade requer não somente a emergência de uma mente crítica, mas também de sentidos reavivados que objetivem afirmar conexão em um mundo definido por separação. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 48)

Assim, enfrentar a colonialidade na sala de aula demanda reconhecer diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividades, estimulando relações criativas suscitadas por experiências, concepções de mundo e modos de experimentar a vida os mais diversos. Empenhar-se pela justiça cognitiva é trabalhar para que os saberes e seres desqualificados pela racionalidade científica moderna possam fazer parte do

nosso repertório coletivo. A escrita de si faz parte de um processo profundo e criativo de repensar a produção de conhecimento e valorizar a pluriversidade manifesta no mundo.

JANELAS PARA PENSAR

A colonialidade está marcada por relações em que saber, poder e ser são articulados em prol da submissão ao projeto de exclusão da modernidade de corpos e subjetividades dissidentes, ou seja, pessoas não brancas, mulheres, LGBTQIA+, pessoas com deficiências. A universidade, por sua vez, como uma das instituições fundantes da modernidade/colonialidade, tradicionalmente abrigou epistemologias, metodologias e ontologias fundadas na concepção da superioridade europeia. Não é fácil operar mudanças, seja na produção acadêmica, seja na dinâmica das relações pedagógicas no ensino superior, mas é necessário fazer tentativas que questionem as estruturas e relações que dão suporte à lógica da colonialidade que atua na universidade. Não podemos finalizar este texto sem apontar que, para construir práticas decoloniais na universidade, também é necessário um movimento mais amplo que envolve a descolonização da economia. Como Meneses (2009) propõe, o modelo econômico capitalista neoliberal está fundado em contínuas práticas de exploração e degradação da vida humana, promovendo o brutal empobrecimento das populações e, conseqüentemente, de seus modos de vida. Em outras palavras, é preciso produzir condições de vida mais dignas para todes, a fim de que a pluralidade cultural, de saberes e de existências, viceje e esteja nas salas de aula das universidades, bem como ali permaneça para gerar os diálogos necessários à produção de conhecimento emancipatório. A justiça cognitiva na sala de aula está presente quando reconhecemos quem são as estudantes, quais são suas dificuldades, bem como valorizamos os saberes que trazem e, assim, criamos coletivamente, possibilidades para pensar novos marcos em diversas áreas da vida em sociedade: na educação, na economia política, no âmbito jurídico, na ideia e democracia e

participação social, relação com o meio ambiente, com as tecnologias e suas questões éticas para a vida.

Não pretendemos apresentar conclusões para finalizar as reflexões deste texto, mas, sobretudo, suscitar a urgência de repensarmos nossas bases epistemológicas e como elas se realizam na sala de aula. Afinal, aterrissar no século XXI nos exige muitos desafios e talvez o maior deles seja o de nos conectar ao nosso humanismo, não aquele forjado em berço eurocêntrico pelo iluminismo, mas um que promova nossa pluralidade, nossa dedicação ao cuidado de si, do outro e de todos os seres com quem convivemos. Para que assim os pássaros não sejam mais extintos como foi o Dodô; que a corrida, onde quer que ela nos leve, possa premiar a todos. Inspiradas pelo líder indígena Ailton Krenak: “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”. (KRENAK, 2020, p. 24) Deixamos algumas indagações para começar a pensar em que medida nossas práticas educativas são emancipatórias:

Quais vidas podem ser vividas na contemporaneidade?

Qual a narrativa histórica sobre a colonização que tivemos até aqui?

Qual a nacionalidade, gênero, raça/etnia das(os) autoras(es) que lemos na universidade?

As avaliações são um acerto de contas ou atividades formativas?

A sala de aula tem sido um espaço de produção de esperança?

REFERÊNCIAS

CARROLL, L. *Alice no País das Maravilhas*. São Paulo: Martin Claret, 2007

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

- GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.
- MENESES, M. P. Desafios ambientais a Sul: o Ubuntu como ética de ligação entre comunidade e natureza. In: SANTOS, G. G. dos; SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil: interdisciplinaridade, vida estudantil e diálogo de saberes*. Salvador: Edufba, 2020. p. 25-59.
- MENESES, M. P. Justiça Cognitiva. In: CATTANI, A. D. et al. (org.). *Dicionário internacional da outra economia*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 231-236. Disponível em: [dicionario-internacional-da-outra-economia1.pdf](#). Acesso em: 27 ago. 2021.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
- ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006. p. 121-139.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 79, n. 3, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELOS, L.; SANTOS, G. G. dos; SAMPAIO, S. M. R. Justiça Cognitiva como dispositivo para fazer avançar as ações afirmativas. In: SANTOS, G. G. dos; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percursos e novas perspectivas*. Salvador: Edufba, 2017. p. 247-270.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Resolução nº 02/2017*. Dispõe sobre critérios de escalonamento e procedimentos para alocação de componentes curriculares dos cursos de graduação na etapa de matrícula WEB. Salvador, 11 jan. 2017. Disponível em: https://colmat.ufba.br/sites/colmat.ufba.br/files/resolucao_no_02.2017_-_cae.pdf. Acesso em: 31 jun. 2022.

UM PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA QUARENTENA



AVA DA SILVA CARVALHO CARNEIRO

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, não era possível prever a longa quarentena que seria imposta à população brasileira. Na educação, a suspensão das atividades presenciais exigiu adaptações nas rotinas escolares, e as instituições adotaram medidas para viabilizar o ensino não presencial, de caráter emergencial. Entretanto, mais de um ano depois de decretada a pandemia do novo coronavírus pela Organização Mundial de Saúde (OMS), permaneceram as incertezas quanto ao retorno seguro às salas de aula e o que essa condição impacta a aprendizagem.

O programa Brasil de Aprendizagem foi anunciado pelo Ministério da Educação em 2020, com o objetivo de avaliar o impacto da

pandemia na educação básica e oferecer livros didáticos digitais.¹ De acordo com Luigi Mazza, no texto “O apagão”, publicado na *revista piauí*, o projeto esteve parado por mais de seis meses e apenas em meados de 2021 voltou a ser discutido. (MAZZA, 2021) Sem aulas presenciais, as taxas de abandono escolar aumentaram. Embora ainda não seja possível dimensionar as consequências da pandemia, dados publicados no *site* do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef) confirmam a dificuldade de acesso dos estudantes às atividades:

Em outubro de 2020, o percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (ensino presencial e/ou remoto) foi de 3,8% (1.380.891) – superior à média nacional de 2019, que foi de 2%, segundo a Pnad Contínua. A esses estudantes que não frequentavam, somam-se outros 4.125.429 que afirmaram frequentar a escola, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não estavam de férias (11,2%). Assim, estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020. (UNICEF, 2021, p. 47)

Atentas ao vínculo com os estudantes, instituições educacionais da rede pública investiram em ações de acolhimento e suporte, na tentativa de minimizar os efeitos da pandemia. Também intensificaram a busca ativa com estudantes que abandonaram as atividades e com as famílias. Com o objetivo de identificar as condições em que a comunidade estudantil se encontrava após a suspensão das aulas e também de refletir sobre a relação com o saber nesse período, foi proposta uma atividade de orientação acadêmica com estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Valença, entre abril e agosto de 2020. As experiências proporcionadas pelo programa serão descritas a seguir. Este capítulo apresenta os percursos teórico-metodológicos adotados na concepção e execução do Pro-

1 Para informações sobre os objetivos do Programa Brasil de Aprendizagem, consultar o documento *Ações do MEC em resposta à pandemia de covid-19: março/2020 a março/2021*, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192.

grama de Orientação Acadêmica, que conduziram a reflexão dos estudantes sobre a relação com o saber durante a pandemia.

ACOMPANHAMENTO E SUPORTE AOS ESTUDANTES EM CONTEXTOS DE TRANSIÇÃO

Orientação acadêmica é definida como um conjunto de práticas de apoio aos estudantes da educação superior, que podem assumir diferentes configurações, a exemplo das orientações de atividades de pesquisa ou da orientação a estudantes com necessidades educacionais. Para Sampaio e Santos (2015, p. 213),

A orientação acadêmica, compreendida como espaço para aprendizagem e partilha de impressões, dúvidas, sentimentos, pode se constituir como uma tecnologia educacional eficiente para dar conta e auxiliar os novos estudantes a finalizar seu processo de afiliação.

O conceito de afiliação apresentado pelas autoras é uma referência ao trabalho do sociólogo francês Alain Coulon. Esse pesquisador defende que a transição da educação básica para a educação superior impõe a aprendizagem de novos códigos, institucionais e intelectuais. Os novos códigos são definidos pelas mudanças no ambiente educacional, principalmente no que se refere à aprendizagem das normas de funcionamento da instituição, pelas mudanças na relação com o saber, que direcionam o estudante a uma maior autonomia no processo formativo. (COULON, 2008) Uma vez que esses códigos são aprendidos e naturalizados, o estudante estará afiliado.

No contexto específico da atividade aqui apresentada, a orientação acadêmica foi estruturada a partir de um modelo proposto pelo grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE), em 2011, nos cursos dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O projeto teve por objetivo acompanhar e orientar o processo de afiliação intelectual e institucional de estudantes que ingressaram no ensino superior, além de testar um formato de orien-

tação acadêmica que pudesse ser adotado no âmbito de outros cursos universitários. (SAMPAIO, 2011)

Foi desenvolvido no IFBA um programa de orientação que priorizou a reflexão sobre a relação com o saber, a partir da identificação das principais mudanças desencadeadas pela entrada no instituto e pela pandemia. Como o *campus* de Valença possui cursos na forma de ensino médio integrado e de graduação, participaram estudantes dos dois níveis. Cabe destacar que a comunidade estudantil é, certamente, a mais atingida pelos impactos do colapso social e da crise econômica durante a pandemia. Ainda que o projeto tivesse interesse em abranger um maior número de participantes da comunidade externa, as limitações impostas naquele período restringiram as ações do programa apenas aos estudantes do instituto e familiares.

Para a construção do programa, foi estabelecido um diálogo entre pressupostos teóricos da psicologia e da sociologia, que privilegiam processos de individualização do mundo social; uma “sociologia do sujeito”, que não pode prescindir da psicologia. (CHARLOT, 2000) Bernard Charlot defende que “Uma sociologia do sujeito só pode dialogar com uma psicologia que estabeleça como princípio que toda a relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro”. (CHARLOT, 2000, p. 46) No campo da psicologia da educação, Maria Helena Souza Patto, em *A produção do fracasso escolar*, apresenta uma proposta teórico-metodológica interessada na compreensão dos processos psicológicos envolvidos nas práticas educacionais (PATTO, 1990) a partir do cotidiano das relações nos espaços escolares. Da mesma maneira, os estudos de Charlot alicerçam questões essenciais sobre a relação com o saber nos espaços de aprendizagem.

Ao contrário do que propõe a sociologia da reprodução, o teórico defende uma abordagem do fracasso escolar “em termos de relação com o saber”, não “em termos de posições”. (CHARLOT, 2000, p. 20) As sociologias do indivíduo contribuem para uma mudança de curso das pesquisas educacionais, pois levam em consideração “[...] a pertinência das dimensões existenciais na configuração da relação entre indivíduo

e sociedade na atualidade”. (ASSIS, 2021, p. 62) Apoiados nesses referenciais de saberes, apresentamos a seguir a descrição das etapas de execução do Programa de Orientação Acadêmica na quarentena.

SESSÕES DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: INVENTÁRIOS E REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO COM O SABER

A proposta de orientação acadêmica foi iniciada em meados de abril de 2020, um mês após a suspensão das atividades presenciais nas redes básica e superior de educação, devido ao aumento no número de casos do novo coronavírus. Naquele período, o Brasil tinha, aproximadamente, 4 mil óbitos por covid-19. Quase dois anos depois, em março de 2022, o país ultrapassou seiscentos e cinquenta mil mortos pela doença.

Diante da indefinição acerca da retomada do calendário acadêmico e na impossibilidade dos encontros presenciais, foram traçadas duas metas para o programa. A primeira delas foi a publicação de conteúdos sobre educação na quarentena nas redes sociais, através da criação de um perfil no Instagram.² Foram abordados os temas: relação com o saber e pandemia; mudanças na rotina de aprendizagem; cultura do tédio na quarentena; novo normal da educação; modalidades de ensino na quarentena; corpo e mente (reações e precauções durante o isolamento social); autoconhecimento e crescimento pessoal nos processos de formação; exclusão social e subjetividade; e estratégias educacionais em tempos de pandemia.

A segunda meta consistiu na realização de sessões de orientação acadêmica com os estudantes, além de acolhimento, orientação e divulgação de informação com os familiares. Inicialmente, foram propostas sessões em grupo. Em consequência das dificuldades de acesso à *internet* dos participantes e também por eles manifestarem preferência por encontros individuais, os contatos foram realizados separadamente. Por se tratar de uma atividade que estava sendo realizada de forma não presencial pela primeira vez, em um período em que não

2 Ver em: <https://www.instagram.com/poaifba/>.

havia recursos tecnológicos que permitissem a alguns participantes a instalação de aplicativos de videochamada, por exemplo, a experiência serviu para testar um formato de orientação, em meio a todas as limitações provocadas pela pandemia. Participaram, de forma voluntária, nove estudantes do ensino superior, dos cursos de Licenciatura em Computação, Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, e seis do ensino médio integrado, dos cursos de Aquicultura, Guia de Turismo e Informática.

O ponto de partida para o desenvolvimento das sessões de orientação foram as entrevistas com estudantes. Inicialmente, era preciso entender como a comunidade avaliava o cenário da pandemia e de que forma a paralisação das atividades presenciais refletiu na relação com os estudos. Considerando os problemas de comunicação enfrentados no começo da quarentena, a situação também levava à necessidade de identificar as ferramentas tecnológicas disponíveis e as estratégias adotadas para lidar com as alterações na rotina.

Nessa primeira etapa, também foi realizado o contato com as mães. Nenhum pai ou outro familiar teve interesse em participar da atividade. Houve orientação sobre as mudanças após a suspensão das aulas, sobre as atividades escolares e foram feitas questões sobre as principais alterações na rotina da família.

Nas entrevistas iniciais que realizei, os estudantes eram questionados sobre: condições de moradia e de acesso à *internet*; impactos da pandemia na rotina; cuidados com saúde; atividades educacionais; atividades diárias na quarentena; expectativas relacionadas ao fim da quarentena; possibilidade de abandonar o curso; relação com o trabalho; e principais influências no processo de formação.

Para os jovens participantes,³ a quarentena seria breve, mas, aos poucos, eles demonstravam perceber o agravamento da situação. Uma estudante do ensino médio estava “chateada” com a decisão de suspensão das aulas, mas depois compreendeu a situação. Em 2020, todos tiveram apenas duas semanas de atividades presenciais. Outra estu-

3 Os estudantes participantes tinham entre 15 e 27 anos de idade.

dante via a situação com preocupação, considerava tudo muito assustador e dizia estar incomodada com as pessoas que não acreditavam na existência da covid-19. Principalmente os estudantes de graduação, que trabalhavam, temiam pela contaminação, pois se sentiam mais vulneráveis ao saírem de casa.

Havia dificuldade em realizar as atividades sugeridas pelos professores, por “preguiça”, porque não eram obrigatórias ou porque passaram a se dedicar mais às tarefas domésticas. Entretanto, os estudantes utilizaram o período em que o calendário estava suspenso para se dedicar a novas formações, através da participação em grupos de estudo; de videoaula e aplicativos; de curso de educação à distância ou mesmo através do acesso a conteúdos disponíveis em livros que tinham em casa ou na internet. Eles demonstraram maior interesse por cursos de inglês, espanhol e libras, mas também foram citados cursos de *design* e maquiagem, além de leituras sobre temas diversos: racismo, antifascismo, feminismo, desenvolvimento humano, religião e política.

As entrevistas foram um momento de acolher os estudantes, de compreender as principais mudanças vivenciadas durante o início da quarentena e mapear interesses. As informações também contribuíram para a elaboração de um inventário a ser utilizado nas sessões de orientação. Charlot e sua equipe de pesquisa solicitavam a jovens estudantes que indicassem o que aprendiam na escola e na vida e o sentido da aprendizagem. Para isso, utilizavam um instrumento de pesquisa nomeado “Inventário de Saber”, que permitia aos estudantes desenvolver um “balanço dos saberes”. (VIANA, 2002) Com o intuito de que as sessões de orientação acadêmica na quarentena permitissem a reflexão dos sentidos atribuídos por eles à vida estudantil, foi elaborado um inventário, considerando as particularidades do público-alvo.

As pesquisas sobre fracasso ou sucesso escolar que adotam a perspectiva da teoria da reprodução não privilegiam situações, histórias, condutas e as narrativas dos sujeitos, mas sim as novas perspectivas de estudo, em termos de relação com o saber e com a escola, que contemplam as formas de produção das situações de fracassos e sucessos

escolares. (CHARLOT, 2000) A mudança abre espaço para outras leituras dos fenômenos de fracasso e sucesso nas escolas. Para as pesquisas orientadas em termos de relação com o saber importa compreender o que acontece ao estudante. Viana (2002) elenca questões que podem ser um ponto de partida para o investigador: o que ocorre com o aluno na sua formação escolar? Qual a atividade que ele implementa? Qual o sentido da situação para ele?

Os inventários serviram de guia para os diálogos com os jovens, um processo facilitador na construção e expressão dos sentidos da aprendizagem. O roteiro incluiu perguntas sobre os sentidos de aprender e sobre a aquisição de saber, privilegiando as dimensões identitárias e epistêmicas. (CHARLOT, 2000) Foi abordada a relação com o mundo, ou com os “mundos particulares” que compõem os espaços de aprendizagem: a relação com professores, colegas e familiares, a relação com a instituição e a situação da aprendizagem, considerando também o momento que todos estávamos passando.

As reflexões dos estudantes acerca dos impactos da pandemia na formação estiveram presentes nos encontros. Eles se mostraram preocupados com a qualidade das aulas e das atividades não presenciais que poderiam ser ofertadas, caso a pandemia se agravasse. Uma tomada de consciência sobre os riscos existentes conduziu a uma análise da situação do aprendizado, marcada por um momento:

Aprender sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias; as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me. (CHARLOT, 2000, p. 67)

As sessões incentivaram os estudantes a buscarem informações, principalmente sobre os projetos dos cursos em que estavam matriculados e sobre a instituição, ao mesmo tempo que conduziram a um exercício de análise das trajetórias acadêmicas e das expectativas sobre a formação. Durante toda a realização do programa, os estudantes

abordavam aspectos da rotina de estudo e as preocupações com a suspensão do calendário acadêmico. Eles também aproveitavam o espaço para falar sobre os medos de contaminação e sobre familiares que foram contaminados pela covid-19.

Ao final das sessões de orientação, houve uma avaliação do programa. Embora indicassem uma expectativa de que o projeto fosse voltado ao compartilhamento de dicas para estudo e organização da rotina escolar na quarentena, entenderam as sessões como um espaço de reflexão sobre a relação que estabelecem com o saber. Durante os encontros, uma das alunas da graduação destacou que o programa foi fundamental para que ela pudesse se questionar e começar a procurar mais informações sobre o próprio curso e sobre a instituição, o que, na visão dela, conduziu a um exercício de se “olhar como pessoa”. Os estudantes também apontaram o programa como um espaço não apenas de reflexão, mas de manutenção dos vínculos com a instituição na pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A orientação acadêmica se apresentou como uma opção metodológica para o acompanhamento e suporte aos estudantes, através do mapeamento das condições em que se encontravam e da condução à reflexão sobre a relação estabelecida com os seus espaços de aprendizagem.

O roteiro de perguntas para a produção dos inventários de saber foi proposto a partir das vivências dos estudantes, considerando o contexto da pandemia, e, nesse sentido, facilitaram o alcance dos objetivos do programa. A orientação, por ter ocorrido em um momento de incertezas quanto ao retorno às salas de aula, foi também uma experiência de acolhimento. Para estudantes que ingressaram no instituto apenas duas semanas antes da pandemia, o programa também se apresentou como uma oportunidade de conhecer as principais diretrizes institucionais e os projetos pedagógicos e de reflexão sobre a entrada no ensino médio integrado ou no ensino superior. A entrada em um

novo nível de ensino foi abordada mesmo por estudantes veteranos. As sessões possibilitaram maior entendimento sobre as atividades de pesquisa e extensão, que, embora façam parte das práticas desenvolvidas pelo instituto, não eram conhecidas pelos participantes.

Outro alcance das atividades de orientação é que elas permitem um diagnóstico qualitativo das condições de aprendizagem ao identificar as limitações e desafios enfrentados pelos estudantes e as estratégias que eles desenvolvem para lidar com as atividades educacionais. Nesse sentido, permitem que a instituição ofereça ações que contribuam para a permanência no curso e que promovam a qualidade das relações.

A participação dos estudantes indicou a possibilidade de novos espaços de formação, de compartilhamento de relações com o saber, de reflexão sobre si e sobre os sentidos de aprender, sem perder de vista a relação com o momento em que se encontram. Charlot (2007) afirma que as pesquisas sobre a relação com o saber devem buscar compreender como o sujeito apreende o ambiente em que vive, como realiza as ações nele, como se constrói e transforma a si próprio. Ao realizarem um balanço sobre a aprendizagem, estão abertos os caminhos para a apropriação do mundo.

REFERÊNCIAS

ASSIS, R. V. de. Disposições, hábitos e provas: as sociologias do indivíduo de Bernard Lahire, Jean-Claude Kaufmann e Danilo Martuccelli. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 59-70, jan./abr. 2021.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.

MAZZA, L. O apagão: obra do pastor que comanda o MEC. *Piauí*, São Paulo, ed. 179, 15 ago. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-apagao/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SAMPAIO, S. M. R. *Orientação Acadêmica nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA*: elaboração de um modelo. 2011. Projeto de Pesquisa (Ciências Humanas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/5748>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G. A teoria da afiliação: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao ensino superior. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 10, n. 1, p. 202-214, jan./abr. 2015.

UNICEF. *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série*. [S. l.]: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VIANA, M. J. B. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 175-183, 2002.

ENTRE O DIGITAL E O HUMANO

a etnografia durante o isolamento social



KARLA MARIA LIMA FIGUEIREDO BENÉ BARBOSA
MATHEUS ASMALLAN DE SOUZA FERREIRA
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

Estamos enfrentando a pandemia da covid-19 que, em um ano, além da contaminação de milhões de pessoas, dizimou muitas vidas ao redor do mundo. A pandemia tem exigido que as sociedades encontrem alternativas e se adequem a novos modos de viver, de produzir e de conviver nestes anos iniciais do século XXI. (SANTOS, 2020)

Muitos são os obstáculos. A crise sanitária provocada pela pandemia covid-19 impôs cuidados especiais para desacelerar o processo de contágio e a disseminação da doença; uma nova rotina de vida foi instaurada, mesmo após o início da vacinação. O isolamento social, a quarentena, o fechamento provisório de escolas, universidades e o

arrefecimento de inúmeras atividades produtivas são algumas das medidas adotadas para reduzir a propagação do vírus. As viagens foram limitadas, grandes eventos não ocorrem, muitos perderam emprego e renda. Na educação superior, as aulas presenciais dos cursos foram suspensas. E assim, para a continuidade das atividades acadêmicas, minimizando prejuízos no ensino e na pós-graduação, muitas instituições foram obrigadas a implementar e inovar suas metodologias de aprendizagem utilizando plataformas *on-line*. Estudantes e professores passaram a ter interação virtual com base em práticas digitais em salas de aula e em encontros *on-line*.

Ainda não sabemos quando voltaremos a operar nossas atividades normalmente e em que medida a educação presencial será retomada. Mesmo sem conhecer as respostas, dada a incerteza das perspectivas epidemiológicas, devemos fazer perguntas sobre as implicações desse contexto para o ensino, para a aprendizagem, para a experiência dos estudantes e, especialmente, para a realização das pesquisas. Aos poucos, os caminhos sustentados pelo digital foram silenciosamente normalizados nos ambientes educacionais, ganhando novos relevos; as habilidades para este novo tempo apontam para a formação de um novo tipo de sujeito-pesquisador, cosmopolita e multicompetente, em que não será mais possível viver como um analfabeto digital, distante do mundo. (SEGATA, 2020) É preciso pensar no planejamento de cenário, buscar soluções e prover alternativas para atender às demandas acadêmicas.

Mas, até findar esta grave crise sanitária, passaremos por períodos de dúvidas e incertezas sobre se o mundo que conhecemos não desaparecerá; acreditamos que regressar à normalidade seguramente não será igual para todos. Santos (2020) defende que esta pandemia nos dará lições e será preciso desenvolvermos ainda mais nossa capacidade de aprender. Com os estudantes de pós-graduação e o andamento das suas pesquisas, este cenário não foi diferente, há dificuldades de dar continuidade aos trabalhos presenciais em campo. Pesquisadores têm se deparado com um desafio metodológico: dar seguimento ao trabalho

etnográfico no campo de pesquisa. Uma solução exequível é a etnografia digital, utilizando ferramentas e recursos tecnológicos. Este cenário nos conduz a uma inquietação: quais as possibilidades de vivenciar experiências etnográficas com as práticas digitais?

Nosso trabalho se constitui em possibilidades e provocações, preferimos seguir este caminho ao invés de respostas ou soluções prontas para tempos incertos. Objetivamos discutir aqui aspectos relacionados à pesquisa etnográfica, considerando o contexto da pandemia da covid-19 em que vivemos, permitindo reflexões sobre novos campos de possibilidade para a pesquisa.

Trata-se de um estudo exploratório de cunho reflexivo e conceitual; remete à posição implicada dos autores que analisam como as possibilidades para a pesquisa etnográfica podem agregar mais do que dificultar novos horizontes de descobertas. Como um caminho possível, destacamos a etnografia digital que, embora não seja uma metodologia nova, nem mesmo uma nova espécie da etnografia tradicional, é mediada pelas novas tecnologias da informação e compreende uma possibilidade de pesquisa em um mundo atravessado pela perspectiva digital.

FAZER PESQUISA EM ISOLAMENTO SOCIAL: UM NOVO OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS

A pandemia mudou a realidade de todos e em todo o planeta; seus efeitos emocionais, estruturais e financeiros começam a ser sentidos. Trouxe com ela experiências abruptas que romperam a vida cotidiana acrescentando dificuldades novas: limitações físicas e de circulação, restrições econômicas e de funcionamento das instituições. A expansão do novo vírus obrigou universidades, servidores docentes, técnicos e estudantes a reinventar suas rotinas, impondo a necessidade de um novo olhar sobre as práticas acadêmicas habituais e, entre estas, a realização da pesquisa. Agilidade, flexibilidade e a adoção de estratégias eficazes são necessárias para garantir a continuidade dessa atividade tão

fundamental para a instituição universitária e para a sociedade. Para os pesquisadores, o contexto pandêmico requer uma nova postura, mais resiliente e criativa, com a necessidade de (re)avaliar algumas questões de planejamento de pesquisa, procurar metodologias e adaptar processos. E assim, como solução para a continuidade das atividades acadêmicas, a utilização das tecnologias para as aulas e os encontros remotos permitem a troca de conhecimento, experiências e vivências. (SUPERFINE, 2020)

Como afirmou Segata (2020, p. 169), “[...] o isolamento social hiperconectado intensifica a vida”. Este tempo de isolamento ou distanciamento social potencializou as conexões virtuais que passaram a integrar a vida cotidiana, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades digitais para garantir um mínimo de contatos com familiares e amigos por mídias sociais, através da troca de mensagens, videoconferências e telefonemas. Todas as atividades acadêmicas precisaram ser revistas para se adaptar ao atual cenário, entre elas a produção de dados que possibilita a investigação científica. (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020)

Sabemos que a pesquisa é um processo complexo e desafiador que envolve dedicação, tempo e investimentos. Assim, neste contexto pandêmico, indagamos: como dar continuidade às atividades de pesquisa quando os cenários em que essas atividades ocorriam não estão mais disponíveis? Como respeitar as restrições adotando protocolos para garantir a segurança de todos durante este tempo?

A pandemia, iniciada em 2020, causou, para muitos pesquisadores, uma interrupção na produção de dados naquele ano, mas, igualmente, significou a oportunidade de olhar as estratégias utilizadas de outra forma: ensaiando respostas que permitissem a continuidade dessa ação humana fundamental.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista face a face é comumente utilizada como técnica privilegiada na produção de dados. Entretanto, as medidas sanitárias de distanciamento social inviabilizaram sua utilização. Uma possibilidade são as entrevistas *on-line*, utilizando formatos

que permitem sua realização de forma síncrona – com interação simultânea por meio de videoconferência, audioconferência ou troca de mensagens instantâneas – ou assíncrona, através de *e-mails* e fóruns de discussão. (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020)

Os autores Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020) defendem que este modelo apresenta vantagens: abrangência geográfica, com a possibilidade de inclusão de pessoas de diferentes localidades; redução de tempo na produção de dados e significativa economia de recursos financeiros, evitando também o deslocamento; segurança de participantes e pesquisadores, pois, por estarem em casa, os participantes podem se sentir mais confortáveis e à vontade em participar da entrevista. Esses autores consideram ainda que, em razão do contexto pandêmico, a coleta de dados *on-line* é uma das poucas possibilidades para a continuidade de pesquisas que utilizam entrevistas; entretanto, compartilham a preocupação de que algumas pessoas podem ter limitações de acesso à *internet* e aos equipamentos necessários para participar de uma entrevista *on-line* ou até mesmo dificuldades para utilizar/manejar esta tecnologia, a exemplo da população de idosos.

Esse entendimento também é compartilhado por Amaral, Natal e Viana (2008) quando defendem que essa transposição virtual das formas de pesquisa face a face apresenta vantagens explícitas, mas perde em termos de contato presencial *off-line*.

Se é possível extrair aprendizados dessa crise, além da resiliência, certamente será um melhor planejamento, desenvolvimento de novas habilidades, competências e gerenciamento de tempo, em que os pesquisadores investirão mais tempo em planejamento e planos de ação, criando novas maneiras de trabalhar, estudar e aprender. Os estudantes vivem uma época em que o mundo parou, há novos significados para as aulas, uma socialização que ocorre em uma tela de computador e não mais pessoalmente; eles estão aprendendo a colaborar, frequentar aulas remotas, fazer pesquisa, escrever artigos, teses e dissertações, e ainda assim, apesar das dificuldades e limitações deste novo tempo, precisam continuar a viver suas vidas.

CAMINHOS ETNOGRAFICOS: POSSIBILIDADES ENTRE O DIGITAL E O HUMANO

A etnografia é um método de investigação oriundo da antropologia, que compreende técnicas para o trabalho de observação e permite que o pesquisador entre em contato com o objeto de estudo. (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008) Desse modo, a etnografia, como abordagem qualitativa de investigação, procura compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos investigados por meio da convivência prolongada e da imersão na cultura pesquisada. Tomando por base esse entendimento, questionamos: como as possibilidades para a pesquisa etnográfica podem agregar mais do que dificultar novos horizontes de descobertas? Quais as possibilidades de vivenciar experiências etnográficas utilizando práticas digitais?

Marcel Mauss, em sua obra *Manual de etnografia*, apresenta o “ofício de etnógrafo”; mesmo não vivenciando a experiência do etnógrafo em campo, o autor apresentou algumas orientações para um eventual trabalho de campo. (MAUSS, 1993) Mauss foi um etnólogo de gabinete, um pesquisador diferenciado da maioria de seus antecessores. Criou uma etnografia que procurava compreender e não só buscar respostas padronizadas e de fácil assimilação. Com relevante contribuição também para a sociologia, o autor compreendeu que a sociedade é instituída por uma dimensão simbólica, o simbolismo é fundamental para a vida social, traduz valores e necessidades cotidianas em memórias coletivas. “A sociedade começa a ser pensada como fruto de ‘um processo’, as ações possuem consequências que se desdobram além do espaço e do tempo de análise do pesquisador”. (CAVENAGHI, 2016, p. 464)

Polivanov (2013) enfatiza que a função do etnógrafo não é apenas reportar os fenômenos e experiências observadas, mas sim explicar como essas dinâmicas constituem significado, afinal, a etnografia é uma espécie de ciência interpretativa, à procura do significado. Peirano (2014) acrescenta a essas condições que boas etnografias consideram o contexto da situação, colocando em linguagem escrita o que foi observado na pesquisa de campo e transformando experiência em texto.

No campo da observação direta, Bronislaw Malinowski empreendeu estudos que consolidaram a etnografia, com a observação participante e métodos de investigação realizados pelo próprio antropólogo. No livro *Argonautas do Pacífico Ocidental*, Malinowski (1978) defende que o fenômeno deve ser estudado através de um levantamento exaustivo, considerando a necessidade de trabalho árduo e pouco tempo; e é por essa razão que, para o autor, há muito por fazer sob a forma do sentido e estrutura das pesquisas; elas devem revelar algum progresso metodológico, superando as limitações anteriores, tanto em amplitude como em profundidade, apresentando, desse modo, resultados de maneira precisa. O etnógrafo não é um simples observador, e sim um participante que compartilha preocupações, emoções e compromissos dos sujeitos pesquisados. (HINE, 2000)

Na atualidade, pesquisadores vêm se reunindo para compartilhar e discutir os resultados de suas pesquisas, da produção de novos espaços sociais e de novas experiências que derivaram de um ciberespaço social. Esse campo de interlocução tem sido construído progressivamente; de um lado, temas e ferramentas da Antropologia e, de outro, a novidade representada por esses espaços e relações em torno do digital.

Para Ramos e Freitas (2017, p. 10):

[...] não basta seguir os sujeitos estudados lá onde eles vão, mas também se perguntar se algo de outro se passa lá, se algo de outro está sendo construído lá e de que modo sujeitos, relações e ações são reconfigurados nesses e através desses ciberespaços sociais.

Para Aguiar (2019), a vida contemporânea é um combinado de relações sociais, pertencimentos e hábitos que cada vez acionam vivências de uma vida presencial e vivências do mundo virtual. A associação dessas instâncias, presentes, físicas, virtuais faz parte da vida dos sujeitos na atualidade. Desse modo, diante dessa conjuntura, realizar uma pesquisa hoje pressupõe considerar esse entrelaçamento de convívios, de sociabilidades.

A tecnologia permeia aspectos centrais em nossa vida e, deste modo, desprezar os valores e a cultura desta condição digital que se alastra nas relações sociais é ignorar esse contexto como um fato social desta época que estamos vivendo.

Neste aspecto, Kozinets (2014, p. 10) argumenta:

Os cientistas sociais chegam cada vez mais à conclusão de que não podem compreender adequadamente muitas das facetas mais importantes da vida social e cultural sem incorporar a internet e as comunicações mediadas por computador em seus estudos.

As investigações de abordagens etnográficas na *internet* são chamadas de etnografia virtual, etnografia *on-line*, webnografia, etnografia digital, netnografia; diversas são as nomenclaturas utilizadas para a distinção dos termos de caracterização metodológica nos estudos de interações sociais *on-line*. O fato observado é que a etnografia, quando associada ao campo *on-line*, tem sido (re)apropriada por muitas áreas do conhecimento. As práticas digitais contemplam um universo de possibilidades de estudos e uma série de dados que repercutem a necessidade de um trabalho qualitativo, em constante dinâmica e movimento e novas demandas digitais de interação social.

Christine Hine foi uma das primeiras pesquisadoras que problematizou a utilização do método etnográfico em ambientes virtuais, analisando as interações sociais nessas comunidades. Com a publicação do livro *Etnografia virtual* no ano de 2000, Hine sugere que o agente de mudança não é a tecnologia em si, mas os usos e a construção de sentido em torno dela.

Para Hine (2000), os usos cotidianos da *internet* prometem novos campos de pesquisa no futuro. Abordagens etnográficas realizadas em ambientes de *internet* requerem, além da criatividade, a capacidade de produzir sentido, explorando padrões para dirigir a etnografia a aspectos interessantes do campo de pesquisa, antecipando questões ou para contextualizar as narrativas. Os etnógrafos são flexíveis e desenvolvem suas pesquisas e combinam métodos em resposta aos ambientes em que

se encontram e, por esta razão, cada estudo é único em sua abordagem. (CAMPANELLA, 2015)

A etnografia virtual, como tipo de pesquisa de abordagem qualitativa, tem sido muito utilizada para pesquisar redes sociais *on-line*, tem espaço assegurado nas pesquisas onde os objetivos incluem conhecer como os indivíduos fazem uso da tecnologia. (HINE, 2000)

Nas palavras de Aguiar (2019, p. 129):

A implementação de uma etnografia online é mais que procedimentos e técnicas, é um meio essencial de observação do mundo contemporâneo, tal como ele tem se apresentado. O pesquisador é desafiado por esse mundo e acaba convidado ao novo. A etnografia online utilizada em pesquisas sociais e análises culturais tem cada vez mais sido esse convite. Tem sido esta forma de perceber, de adensar o olhar para uma realidade que compreende o novo presente, o novo pertencimento, e as novas potências comunicacionais e de sociabilidades humanas.

A etnografia digital vem sendo realizada no Brasil em diálogo próximo e constante com outros subcampos de pesquisa, como os estudos de gênero e da sexualidade, da política, das práticas de consumo, entre outros. (RAMOS; FREITAS, 2017)

O que observamos é que, sem soluções prontas, o método etnográfico remete à recusa a uma orientação pré-estabelecida. Seu refinamento acontece pelo constante confronto com dados novos e experiências de campo. Deste modo, cada pesquisador reinventa constantemente o método, concebendo novas maneiras de pesquisar, utilizando, assim, novos métodos etnográficos, isso porque “somos todos inventores, inovadores. A antropologia é resultado de uma permanente recombinação intelectual”; mesmo antiga a natureza, os métodos etnográficos podem e serão sempre novos. (PEIRANO, 2014, p. 381) Nas palavras de Malinowski (1978, p. 26), “[...] conhecer bem a teoria científica e estar a par de suas últimas descobertas não significa estar sobrecarregado de ideias preconcebidas”.

A etnografia consolida-se precisamente por sua falta de receitas, como um artefato e não um mero protocolo que pode ser dissociado de seu espaço de aplicação ou de quem a desenvolve; por essa razão, a consideramos numa perspectiva adaptativa que se reflete justamente no método. (HINE, 2000)

As pesquisas *on-line*, realizadas remotamente, muitas vezes fazem os participantes “esquecerem” sobre o cenário e, em algumas circunstâncias, o contexto de pesquisa no qual a conversa está ocorrendo, especialmente quando estão dentro de suas próprias casas. Desse modo, se sentem mais abertos durante entrevistas *on-line*, em vez de um ambiente face a face mais formal, oferecendo, assim, ricas oportunidades de coleta de dados. (MITCHELL, 2021) Isso porque o etnógrafo vive em uma espécie de mundo intermediário, sendo ao mesmo tempo um estranho e um nativo. (HINE, 2000)

Hine (2000) aponta que a *internet* se estabelece como um campo de ação natural, permitindo o estudo do comportamento das pessoas *on-line*, porém é preciso ajustar as constituições dos desenhos dessas investigações. Para a autora, um grande desafio que confronta os pesquisadores é a aproximação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a compreensão do seu significado e a forma como é construída através de práticas do dia a dia. O agente da mudança não é a tecnologia em si, mas os usos e a construção de sentido em torno dela.

O ambiente *on-line* evidencia-se, então, como um lugar onde atuamos; assim as perspectivas metodológicas para o estudo dos contextos virtuais têm variado. Para Hine (2000), é importante fazer justiça à riqueza e complexidade da *internet*, ao mesmo tempo que defende a experimentação dentro de um gênero que responda a situações inteiramente novas, como a etnografia virtual.

Neste ponto, Kozinets (2014) destaca que uma das principais vantagens da etnografia virtual é sua técnica naturalista, que pode utilizar informações publicamente disponíveis em fóruns eletrônicos. Além disso, demanda muito menos tempo e recursos quando se refere ao campo de estudo, na transcrição dos dados de entrevistas e notas de

campo escritas à mão. Ainda segundo o autor, quando empregada de modo rigoroso, a etnografia virtual pode proporcionar ao pesquisador observar comportamentos que ocorrem naturalmente, como discussões de comunidades. Já os etnógrafos face a face não têm esta condição de espreitar invisivelmente, ou até mesmo a possibilidade de recuar no tempo para rastrear com perfeição essas conversas.

Cabe considerar que as abordagens etnográficas que utilizam a *internet* também precisam seguir o caminho eticamente recomendável, em que o pesquisador se identifica, apresenta os objetivos de sua pesquisa e solicita as permissões necessárias para o uso das informações obtidas nestes ambientes digitais, em comunidades e fóruns, garantindo, ainda, a confidencialidade e o anonimato aos informantes. (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008)

Para além desse entendimento, a pesquisa etnográfica na *internet* também pode ser realizada em conjunto com outros métodos de pesquisa, o que demonstra o caráter flexível da etnografia; essa combinação com outros aportes teórico-metodológicos representa uma estratégia válida para enriquecer e aprofundar a investigação, com o intuito de obter dados significativos e complementares entre si. (POLIVANOV, 2013)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que sairemos desta crise sanitária ainda mais experientes e ágeis. A pandemia não impõe uma pausa em nossas atividades de pesquisa, mas uma oportunidade para nós, como pesquisadores, alinharmos nosso trabalho contínuo com a realidade instável, mutável e urgente.

Não podemos negar também a ansiedade gerada por esses tempos instáveis, de distanciamento social e essa espécie de quebra com as tradições de pesquisa do passado e a incerteza com a utilização de novas mídias. Contudo, os desafios também podem ser transformados em motivação. Nas palavras de Peirano (2014, p. 387):

[...] desejo de chamar a atenção, não para aquela contribuição que seja reconhecida como científica, mas, sim, para a complexidade da tarefa que é comunicar uma nova descoberta que reavalia a teoria, alcançar novos voos, provocar novas dúvidas, ampliar o leque de possibilidades interpretativas, e manter a tradição da eterna juventude das ciências sociais.

A etnografia é rica em debates e conteúdo, tanto em seus aspectos metodológicos quanto às possibilidades para seu futuro. Por essa razão, não podemos esquecer a importância de estabelecermos relações confiáveis e significativas com os sujeitos da pesquisa, fator crítico para o sucesso de qualquer método de pesquisa qualitativa, assim como combinarmos estratégias de produção dos dados com a finalidade de melhorar a qualidade da pesquisa e atentar para as questões éticas em torno das estratégias de pesquisa *on-line*. Afinal, compreendemos que a metodologia de uma etnografia é indissociável dos contextos em que se desenvolve.

A emergência de novas pesquisas nos conduz a uma recomposição da própria antropologia, de quem somos, da pesquisa que realizamos, do mundo como o entendemos e vivemos. Ao facilitar uma infraestrutura para o trabalho, para a pesquisa, o humano cede lugar para o digital, sugere saúde, empatia e cuidado, bem como evita a exposição ao vírus.

Pensar em etnografia é afirmar o desejo de conhecer o mundo, questionar paradigmas estabelecidos e lidar com o imprevisível sem que isso seja determinado por predefinições. Uma característica dos ambientes digitais é seu constante processo de transformação e reconfiguração.

Esperamos que novas lições sejam apreendidas e compartilhadas, talvez em contextos de menos certezas, mas de muito conhecimento, experiências e liberdade. Que estas reflexões possam inspirar a exploração de novos usos da internet, entre o digital e o humano, proporcionando novas questões, trazendo também inquietações para pesquisadores que, como nós, se sentem por vezes estranhos em relação ao mundo digital, conectado e remoto.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. G. A pesquisa etnográfica online em tempos de cultura da convergência. *Revista Observatório*, Palmas, v. 5, n. 6, p. 109-131, out./dez. 2019.
- AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico na pesquisa em comunicação digital. *Sessões do Imaginário: Cinema, Cibercultura, Tecnologias da Imagem*, Porto Alegre, n. 20, p. 34-40, dez. 2008.
- CAMPANELLA, B. Por uma etnografia para a internet: transformações e novos desafios. *MATRIZES*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 167-174, 2015. Disponível em: <http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/705>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- CAVENAGHI, A. J. Marcel Mauss e a historiografia cultural: um resgate contemporâneo. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, São Paulo, n. 10, v. 3, p. 459-474, set./dez. 2016.
- HINE, C. *Etnografia virtual*. Barcelona: Editorial UOC, 2000.
- KOZINETS, R. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- MALINOWSKI, B. *Argonautas do pacífico ocidental*. Tradução de Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MAUSS, M. *Manual de Etnografia*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- MITCHELL, R. How to overcome the challenges of doing research during Covid-19. *Institute of Development Studies*, Brighton, 12 Jan. 2021. Disponível em: <https://www.ids.ac.uk/opinions/how-to-overcome-the-challenges-of-doing-research-during-covid19/>. Acesso em: 17 jun. 2021.
- PEIRANO, M. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- POLIVANOV, B. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. *Esferas*, Brasília, DF, ano 2, n. 3, p. 61-71, jul./dez. 2013.

RAMOS, J. S.; FREITAS, E. T. Etnografia Digital. *Revista Antropolítica*, Niterói, n. 42, p. 8-15, 1 sem. 2017.

SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, Uberaba, v. 8, n. 4, p. 960-966, out./dez. 2020. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SEGATA, J. A colonização digital do isolamento. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 163-171, 2020.

SUPERFINE, A. C. Conducting research in the time of pandemic: a pause or an opportunity?. *Journal of Mathematics Teacher Education*, [s. l.], n. 23, p. 429-431, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10857-020-09478-w>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ESCREVER-SE

encontros com ler e escrever na vida acadêmica



MARCELO DE ABREU MACIEL

INTRODUÇÃO

Este texto traz uma discussão sobre escrever e ler no espaço da vida acadêmica. O tema da leitura e da escrita na universidade me despertou interesse a partir do momento em que fui me tornando professor e assumi uma disciplina que, especificamente, trata deste assunto. Apaixonado por livros, a leitura e a escrita passaram a compor a minha vida. Assim, comecei a me interessar e a me perguntar como a escrita e a leitura vinham habitando a vida de meus alunos. A pergunta não diz tanto respeito a querer saber se eles já eram leitores ou se “sabiam” escrever ou não, até porque essas questões me parecem mal colocadas. Minha curiosidade principal era ouvir deles como a leitura e a escrita habitavam as suas vidas: de que forma? Com que intensidade? Como compreendiam o fato de que, tornando-se estudantes, entravam em uma

nova realidade na qual escrever e ler seriam praticamente uma ferramenta de trabalho durante alguns anos?

Esse meu interesse passou a ficar mais forte diante das preocupações de alguns alunos, principalmente com a questão da escrita. Muitos me procuravam após as aulas para dizer, quase num tom confessional, que tinham muitas dificuldades em escrever, ou ainda que não conseguiam entender nada do que liam. Diante dessas falas, passei a compreender melhor que essas exigências da vida acadêmica eram um desafio constante para muitos ingressantes neste território, e que havia neles uma necessidade de ultrapassar e descobrir formas de enfrentamento dessas dificuldades. Aqui devemos ficar atentos ao fato de que não se trata de criar uma divisão excludente entre aqueles que sabem e os que não sabem escrever ou conduzir-se nas leituras de textos acadêmicos. O que importa é observar que as dificuldades trazidas pelos estudantes revelam não somente um cenário anterior à universidade, mas também os percursos de como cada um deles se envolveu com livros, leituras e escritas ao longo da vida. É preciso, então, como nos informa Fiad (2011), que nós, professores, possamos entender que este cenário é complexo, múltiplo e nos convoca a trabalhar para que alunos e alunas produzam deslocamentos no que diz respeito a essas dificuldades nos processos de ler e escrever. Esses deslocamentos operam no sentido de levar os estudantes a pensar sobre como eles escreviam e como passaram a dialogar com esses processos no decorrer da sua formação acadêmica, tornando-se também avaliadores atentos de seus escritos. Trabalhar um texto com um estudante é proporcionar que ele possa olhar a sua escrita, analisá-la, criar estranhamentos e atingir o processo de reescrevê-lo, quando isso for necessário.

Para muitos alunos, o sentimento de não pertencer a este universo, no qual se escreve observando necessariamente determinados códigos, se expande e pode gerar inibições ou mesmo a sensação de que irá sempre fracassar diante desse desafio. O que fica claro para quem chega é que este lugar de formação tem na escrita e na leitura parte significativa de suas interações com este novo ambiente.

Lecionando a disciplina Redação Científica, passei a habitar um lugar privilegiado por estar com os estudantes logo que chegam à universidade, possibilitando um campo de observação, discussões e tentativas de estabelecer um caminho de trabalho que possibilite um encontro através deste vasto território da leitura e, em particular, da escrita. Vale ressaltar que este encontro e as interações que dele decorrem não se produzem sem a marca histórica dos processos de ler e escrever. Falamos, então, de escrever, ler, estudar e pesquisar em um mundo digitalizado e que oferece outros suportes para a palavra escrita, reorganizando nossa relação com as práticas de ler e produzir textos a partir de um cenário eletrônico, que modificou totalmente nossas formas de nos organizarmos e agirmos subjetivamente no mundo. (SIBILIA, 2004)

Desde as leituras em rolos, passando pelo códice e suas páginas dobradas, costuradas até a invenção dos tipos móveis por Gutenberg, por volta do século XV, chegando aos livros que possuímos atualmente, as práticas de ler e escrever foram reinventadas historicamente. Revelam todas as transformações e os impactos técnicos, culturais, sociais e subjetivos na maneira pela qual circulamos por entre livros, leituras e escritas. (CHARTIER, 1994, 2002) Portanto, ler e escrever indicam, num plano histórico, formas de habitar o mundo e se relacionar com a produção e transmissão de conhecimento.

Observo em sala de aula estudantes que leem o texto no papel, outros nos celulares ou *notebooks* e há ainda aqueles que trazem nas mochilas seus pequenos e queridos Kindles. Foi na sala de aula também que fui sendo atualizado sobre esses dispositivos ou aplicativos de leitura e onde encontrar livros digitais para o famoso *download*, dialogando com um público que, certamente, mesmo com variações, traz a marca das variadas telas em suas vidas.

Enfim, livros e práticas de leituras são eventos de natureza histórica e que têm transformado o lugar do leitor, sua relação com a palavra escrita e a própria estética de apresentação do texto.

Uma sala de aula é um espaço de construção de relações e de muitos caminhos que podemos trabalhar com a turma. Conforme nos mostrou Valladares (1999, 2000), o homem é um ser de espaços e interações, sempre encarnado num campo de trocas e relações. Não nos colocamos diante do mundo sem vontade de tocá-lo. Caminhamos em sua direção em uma tentativa de dar-lhe um sentido e escrevermos uma história, não sem conflito, mal-estar e negociações das mais diversas ordens. É assim que ao habitamos novos territórios e desafios, como acontece na chegada à universidade, ou, quando começamos a construir o “ofício de estudante”, usando a bela expressão de Coulon (2008), estamos também diante de um espaço de experimentação, repleto de demandas e exigências. O que se quer é seguir uma formação em uma determinada área ou campo de conhecimento, entretanto a universidade coloca aos estudantes outros desafios que devem ser respondidos até o final desta trajetória, um processo pleno de atravessamentos e descobertas. É curioso como alguns vão descobrir-se leitores apenas na universidade, encontrando nos livros verdadeiros abrigos, amigos e formas de refletir sobre suas existências. Não porque estão lendo um texto técnico, explicativo sobre a condição humana, mas porque estão de posse de algo que, pela primeira vez, começa a fazer sentido para eles.

Almeida Filho (2011, p. 11) nos diz que “a instituição universitária tem a vida estudantil como elemento gerador de sua dinâmica política, social e simbólica, nas práticas do cotidiano”, e é exatamente nesse cotidiano, incluindo aí a sala de aula, que observamos sua inscrição nesse novo lugar que é o território universitário.

Alicerce fundamental da universidade, a produção acadêmica, em termos de escrita e leitura, torna-se um elemento estruturante da vida universitária e sua dinâmica de avaliações, seleções e participação nas mais diversas modalidades de atividade estudantil, como monitorias, extensões ou iniciação científica, por exemplo. Então, chegando à universidade, os estudantes serão convocados a fazer uma transição da forma de como entendiam até ali processos de convivência com o

conhecimento. (PAIVANDI, 2020) Vale ressaltar com Leher (2020) que toda esta transição vivida na universidade está embalada pelas modificações que ocorreram no Brasil e no próprio fazer universitário enquanto prática institucional. Como diz o professor Roberto Leher, a universidade brasileira passou por um grande momento de expansão entre os anos de 2007 e 2013. Porém, essa não foi somente uma expansão baseada em números, ela estava e está presente principalmente nas avaliações qualitativas do seu cotidiano. Ou seja, seus novos personagens, novos currículos e cursos de graduação, baseados em outras estruturas formativas, rompem com a ideia clássica do que é obter um diploma de ensino superior.

Portanto, falamos aqui de mudanças políticas e institucionais da vida universitária brasileira, mas também das transformações que ocorrem na vida de cada jovem que passa por um processo seletivo e chega para iniciar uma formação tão esperada, desejada e que pode ser passaporte para outras possíveis inscrições no mundo. Assim, faço um recorte no ato de ler e escrever na formação universitária, não somente por se tratar de algo necessário para a vida imediata da universidade, mas, sobretudo, porque é algo que diz respeito a uma formação mais ampla e que independe do curso onde o estudante está inscrito. Trata-se muito mais de encontrar-se com sua escrita, sua forma de traduzir em palavras aquilo que observa, estuda, investiga. Não precisamos criar uma dicotomia entre as regras e padronizações técnicas de um texto e a possibilidade de um aluno encontrar a sua boa escrita, sua boa palavra, sua forma própria de dizer.

Portanto, fiquemos atentos também ao fato de que fazer uma formação universitária é também aprender como se conduzir nesta trajetória. Ou seja, ler e escrever devem ser processos de eleição, escolha e discernimento em um cenário tão extenso e exigente. A chamada condição de estudante implica em que possamos, metodologicamente, criar condições para que este fazer universitário permita que este público possa também se conduzir entre alguns itinerários possíveis. No belo prefácio que faz para o livro de Ecléa Bosi, *Memória e sociedade*:

lembrança de velhos (1994), Marilena Chauí nos diz que “ler é aprender a pensar na esteira deixada pelo pensamento do outro. Ler é retomar a reflexão de outrem como matéria prima para o trabalho de nossa própria reflexão”. (CHAUÍ, 1994, p. 21) Sendo assim, um método de trabalho, um caminho, que permita ao estudante não só estudar, mas entender o que é aquele processo de leitura, aquisição de conhecimento, condições de fabricação daquelas ideias e sua autoria, é fundamental para ele poder se conduzir nesta esteira da qual nos fala a professora Chauí. Só assim poderão, futuramente, colocar-se em um lugar mais autônomo no que diz respeito as suas escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas para desenvolver seu trabalho acadêmico.

Um exemplo disso é pensar que, ao estabelecemos um texto ou uma proposta de trabalho para uma turma, seria interessante conversar sobre o porquê de estarmos fazendo aquelas escolhas. O que queremos com aqueles autores? Por que eles ou elas e não outros? O que significa acionar determinadas ideias e circunstâncias teóricas em nossa contemporaneidade? Enfim, perguntas, caminhos, trilhas, que podem nos ajudar a estabelecer outro encontro com processos de leitura e escrita na universidade e, com isso, proporcionar aos aprendizes outras habitações dentro do conhecimento produzido.

UMA DISCIPLINA... AJUDA?

Em 1986, o sociólogo americano Howard Becker lança a primeira edição de seu livro *Writing for Social Scientists: how to start and finish your thesis, book, or article*. Essa publicação teve uma segunda edição americana, já revisada, em 2007. No Brasil, o trabalho de Becker foi lançado em 2015 com o título de *Truques da Escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos*. Esse interessante livro de Becker nos traz a proposta de discutir um dos elementos mais desafiadores para todos aqueles que vivem ou transitam no mundo acadêmico: a relação com a escrita.

Sociólogo ligado à tradição do interacionismo simbólico, Becker sabe, e diz isso no prefácio escrito para a edição brasileira, que o am-

biente do estudante interfere no trabalho de escrita, pois seu livro foi escrito pensando em estudantes americanos. No Brasil, os desafios para nossos estudantes em um país extremamente desigual no que diz respeito aos processos de escolarização e, principalmente, aquisição e formalização da língua escrita, exigirá de nós, docentes, outras formas de entendimento sobre leitura e escrita acadêmica. A posição de Becker ao relacionar a escrita ao ambiente é extremamente interessante já que, como ele mesmo afirma, “[...] a maneira de escrever deriva das situações sociais em que as pessoas escrevem”. (BECKER, 2015, p. 17) Portanto, se seguirmos a trilha proposta por Becker podemos pensar em pelo menos duas questões: o que o jovem que chega à universidade traz em sua bagagem de formação no que diz respeito ao mundo das letras? Que espaços na universidade criamos para acolher e trabalhar com esta bagagem? A sala de aula tem sido este espaço propício?

Ministrando a disciplina Redação Científica para um público de segundo período, logo, muito jovem e recém-chegado, posso pensar em uma pequena etnopaisagem. (ALMEIDA FILHO, 2011) A disciplina tem como objetivo inserir o aluno no circuito da escrita acadêmica, no que diz respeito às suas regras, técnicas e os principais gêneros utilizados nesta comunidade de escritores e leitores. Contudo, subverto um pouco esse ordenamento e transformo a disciplina em uma espécie de espaço de convivência e trocas sobre atos de escrita e leitura, como se estivesse caminhando com os alunos e lhes mostrando este território onde habitam pessoas sempre às voltas com exigências que dizem respeito ao campo da palavra.

No seu interessante trabalho “A escrita nas práticas de letramento acadêmico”, Marildes Marinho (2010) afirma que o estudante chega à universidade letrado do ponto de vista da língua, não possuindo, necessariamente, o manejo desta em outros ambientes, por exemplo, o acadêmico. Isso significa dizer que, apesar de informações básicas, às vezes mínimas, da língua que fala e escreve, tem que lidar com os ordenamentos e os estilos de escrita propostos. Conseqüentemente, este aluno pode apresentar lacunas que resultam de uma escolarização frágil.

O que a professora nos aponta é que há pelo menos dois momentos nessa chegada: um, que diz respeito à sua relação com a língua de seu país, de seu lugar e o que viveu em suas andanças escolares. O outro momento fala de uma aprendizagem que ele fará na universidade e que diz respeito aos ritos desta comunidade. Marildes Marinho (2010) mostra que, muitas vezes, professores naturalizam essa situação, como se o fato de um aluno passar em uma seleção para a universidade com pontos altíssimos na dita redação já garantiria a ele ser escritor e leitor nesta nova realidade, como se não houvesse uma necessária transição para esta nova etapa que se inaugura. Quanto mais dissermos o que queremos que eles atinjam em um trabalho, mais o estudante tem a chance de entender a mecânica do seu texto e saber como poderá conduzi-lo, ou seja, entender os bastidores da escrita. Há um tempo de diferença, formação e convívio com a vida acadêmica entre o aluno que escreve e o professor que lê seu trabalho:

O leitor-modelo desses textos são especialistas, pertencentes a uma comunidade de leitores, pessoas que transitam nesse campo de conhecimento, que contam com conhecimentos prévios e estratégias de estabelecer relações interdiscursivas, intertextuais e de situar o texto em relação à obra do autor, ao contexto histórico, ao campo disciplinar, etc. A rede discursiva em que se inserem esses autores e seus leitores contemporâneos exige um laborioso trabalho e um tempo de convivência que atravessa todo o curso de graduação, não tendo um ponto final para aqueles que se aventuram na trajetória acadêmica de mestrado, doutorado e pesquisas. (MARINHO, 2010, p. 370)

Sendo assim, entre a comunidade acadêmica e os novos estudantes, há uma diferença com relação ao lugar que cada um ocupa na interação com as formas de escrever e ler. É muito comum que estudantes em cursos de graduação, que exigem uma monografia como trabalho final de conclusão, como no meu curso, cheguem para a orientação com muitas referências teóricas, autores, ideias e conceitos já bem pesquisados. Isso é muito bom, porém, quando interrogados sobre o que farão

com todas essas informações e como irão criar um itinerário de escrita para realizar seu texto, aí começamos, na maioria das vezes, a trilhar um caminho de dificuldades, tanto para eles quanto para nós orientadores. Ou seja, produzir um jeito, uma maneira de contar, narrar aquela história que escolheram. Acredito que isso também se passe no cenário de orientações no campo da pós-graduação, com certas particularidades até agravantes.

Não vejo isso como um problema, nem de ordem metodológica nem pedagógica, mas é preciso, muitas vezes, retomar com o estudante o fôlego, o desafio e a disposição para a produção de trabalhos longos. Apontando para o fato de que, mesmo ao final da graduação não há garantia de que “agora sim, o aluno está pronto”! Ocorre que a condução e a discussão dos processos de escrita e leitura devem nos acompanhar até o momento final do curso, pois, só assim, teremos a dimensão de que a escrita é uma prática de formação. Durante um curso, um estudante aprende a transitar por teorias, conceitos, métodos, porém chegará uma hora em que precisará reunir tudo isso e colocar no papel, melhor dizendo, colocar-se em texto, escrever-se, trazer seu corpo para o texto.

Em um excelente trabalho chamado “A escrita endereçada como prática de formação e condução da realidade”, a professora Adriana Machado (2019) discute relatórios de estágios e a forma como estagiários descrevem sobre suas práticas. Em sua análise desses relatórios, ela se interroga de que forma esses estudantes trazem para a letra, para o papel, suas narrativas vividas nos campos de estágio. Nesse processo, ela mostra como muitas vezes a escrita não consegue trazer a complexidade do observado, do vivido ou revela um texto que reproduz aquilo que muitas vezes critica, não permitindo ver as contradições ou torções, como diz a autora, daquilo sobre o que se observou e agora está se escrevendo. No trabalho da professora Adriana, percebemos que há uma preocupação contínua da escrita ser um elemento fundamental na formação dos estudantes. Eles vão a campo, observam, interagem, discutem e voltam para o papel para escrever seus relatórios

que, para ela, não devem ser tomados como simples relatos, mas sim como parte dos processos de intervenção que viveram no campo. Por isso, falo de um processo de escrever-se, de trazer o corpo, a presença, para o texto que se escreve. Adriana dirá que “escrever é uma forma de ação”. (MACHADO, 2019, p. 10) Assim sendo, essa ação está carregada do que somos, pensamos e como nos implicamos naquilo que passamos a relatar.

Finalizando, vale dizer que muitos projetos universitários trabalham usando cartas como uma estratégia metodológica dentro de suas ações. O trabalho de Machado (2019) é um deles, bem como o organizado pelas professoras Rodrigues e Dias (2019), reunidos no livro *Escritas de si*, no qual os diversos autores contam suas experiências de trabalho com a escrita de cartas, trocadas entre universidade e escolas de ensino médio, uso de diários, biografias etc. A ideia de cartas fala de um tempo para sentar, pensar, olhar para sua escrita, se preparar para dizer, escolher a palavra, a frase e pensar sobre as práticas nas quais se está envolvido.

Enfim, estar atento para o fato de que a palavra escrita ou lida é fundamental no processo da vida universitária, seja na sala de aula, na pesquisa ou na extensão, é uma forma de entender o lugar que a palavra tem em nossa formação, pois é com ela que nos comunicamos, informamos e exploramos territórios que farão parte da nossa história como profissionais e pessoas que aprendem.

ALGUMAS IDEIAS FINAIS

Escolher relatar algumas questões sobre escrever e ler na universidade representa para mim uma possibilidade de conversar um pouco mais sobre essas questões tão fundamentais e importantes para a formação universitária que lidamos em nosso cotidiano como docentes.

Essa disciplina que ministro logo no início do curso funciona mais como um espaço que pode discutir com quem chega à vida acadêmica, esse cenário de aprendizagens no que diz respeito ao ato de ler e escrever e qual o nosso papel enquanto docentes. Se ter um método é

possuir e construir um caminho que não se dá logo na largada, ou, para usar a expressão de Wright Mills (2009), entendê-lo como um trabalho de artesanato intelectual, este pode ser desvendado junto com os estudantes em sua chegada a esta condição de se tornar universitário. Não porque esta disciplina vá ensinar como se deve escrever, mas pode ser uma ocasião que possibilite aos estudantes estar atentos a esta nova comunidade e seus rituais e, nós professores, observarmos como eles tomam posse de seus processos de escrita e leitura.

A existência de uma disciplina como a que ministro, ou outras, para tal discussão, pode ser um caminho, um dispositivo para trabalhar essas questões. Entretanto, acredito que quanto mais entendermos o encontro entre o ler e o escrever no itinerário formativo do estudante nesta etnopaisagem, podemos ficar mais atentos a esta construção que eles farão no decorrer de sua trajetória universitária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. A vida universitária como objeto de pesquisa e o Campus Universitário como Etnopaisagem. *In*: SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: Edufba, 2011. p. 7-12.
- BECKER, H. *Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- CHARTIER, R. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, 1994.
- CHARTIER, R. Morte ou transfiguração do leitor. *In*: CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2002. p. 101-123.
- CHAUÍ, M. Os trabalhos da memória. *In*: BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- COULON, A. *O ofício de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.
- FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, [s. l.], v. 10, n. 4, p. 357-369, 2011.

- LEHER, R. Prefácio. In: SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G. dos. (org.). *Observatório da vida estudantil: interdisciplinaridade, vida estudantil e diálogos de saberes*. Salvador: Edufba, 2020. p. 9-17.
- MACHADO, A. M. A escrita endereçada como prática de formação e construção de realidade. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 4-22, 2019.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista brasileira de linguística aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MILLS, C. W. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- PAIVANDI, S. As pesquisas internacionais e o desafio da transição entre o secundário e o superior. In: SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G. dos. (org.). *Observatório da vida estudantil: interdisciplinaridade, vida estudantil e diálogos de saberes*. Salvador: Edufba, 2020. p. 279-322.
- SIBILIA, P. Do homo psico-lógico ao homo tecno-lógico: a crise da interioridade. *Semiosfera*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 7, 2004.
- VALLADARES, J. A propriedade, o espaço e o lugar do sujeito. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 895-900, out./dez. 1999.
- VALLADARES, J. Qualidade do espaço e habitação humana. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 83-98, 2000.

ESTUDANTE NU ESPELHO

o fazer autoetnográfico refletido em tendas de sentidos



ROI ROGERES FERNANDES FILHO
GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS

APRESENTAÇÃO

Do ensino básico até a chegada ao ensino superior, inúmeros são os dilemas que atravessam a vida estudantil. Compreender, descrever, refletir, retratar ou problematizar esses dilemas são alguns dos desafios da nossa universidade pública nos tempos que seguem. Essa tarefa convida a comunidade universitária e científica a repensar as trilhas teórico-metodológicas que utilizam, permitindo que os(as) estudantes possam ter vez e voz. Além disso, devem ser imaginadas formas de propiciar que os trabalhos escritos por estudantes reflitam suas experiências em busca dos sentidos próprios e coletivos. Apesar de despontar no seio de algumas instituições, em sua maioria estaduais, as políticas de ações afirmativas ganharam espaço na agenda

universitária e continuam a ser alvo de disputas e debates internos intensificados a partir de 2012, com a chamada Lei de Cotas, nº 12.711/2012.

Apenas depois de completados cem anos da criação da primeira universidade brasileira, uma pluralidade de segmentos, a exemplo de estudantes negros(as), indígenas, quilombolas, cigano(as), pessoas trans – travestis, transexuais e transgêneros –, refugiados(as) e pessoas com necessidades especiais, moveram-se para reivindicar a sua efetiva inclusão em espaços de formação. Entretanto, além de acesso, esses grupos e movimentos convocam as instituições de ensino superior a desenvolver políticas e estratégias pedagógicas que favoreçam a sua permanência, permitindo que caminhem no sentido de alcançar a condição de membro.¹ Mas isso será mesmo possível? E acaso a resposta seja positiva, como alcançar esses objetivos?

A diversidade presente nas universidades não pode ser apresentada, em sua integralidade, por um outro. Essa estratégia de “dizer por alguém” silencia vozes, não contempla necessidades e demandas de naturezas diversas, coíbe novos ângulos de visão e dificulta a participação dos maiores interessados – os(as) “novos(as)” estudantes. Esse “falar pelo outro” certamente impacta o desempenho acadêmico e a compreensão dessas diferenças que se movimentam, de forma recente, nesses espaços de saber/poder.

Uma alternativa na direção de dar relevo a trajetórias e experiências individuais surgiu, na década de 1990, quando pesquisadores norte-americanos se interessam pelas narrativas pessoais, inventando o método de pesquisa autoetnográfico. Desde então, diversos campos dos saberes, como Antropologia, Arte, Design, Negócios, Comunicação, Criminologia, Educação, Geografia, Enfermagem, Psicologia, Serviço Social e Sociologia fazem uso da autoetnografia

1 Ver conceituação de “membro”. Sugestões bibliográficas: COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008. & CARNEIRO, A. S. C.; SAMPAIO, S. M. R. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In: SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: Edufba, 2011. p. 53-69.

como um valioso método de pesquisa, cujo destaque é a relevância das experiências dos sujeitos e autores das pesquisas, somando-se ao fato de viabilizar a execução do papel político do(a) pesquisador(a) em relação ao tema investigado.

Para além da possibilidade de conferir vez e voz aos sujeitos subalternizados, o método oportuniza a autoanálise para promover uma compreensão particular e subjetiva de fenômenos sociais e culturais. Este texto, de natureza qualitativa e bibliográfica, adota o aporte teórico multirreferencial desenvolvido por Jacques Ardoino (1927-2015). Nossa intenção é de atingir os objetivos que se seguem: discutir a aplicabilidade do método autoetnográfico na pesquisa sobre a vida estudantil e realizar uma breve revisão da literatura nacional sobre a autoetnografia.

O método autoetnográfico se colocou como uma possibilidade metodológica durante o processo de pesquisa em curso, no mestrado do primeiro autor deste capítulo. A ideia mestre é a de descrever a itinerância educacional de um cigano estudante que recorre ao ângulo de visão autoetnográfico, procurando realçar os dilemas enfrentados por ciganos(as) que ingressam no ensino superior. A voz aqui é a de um cigano estudante de tradição familiar circense, cuja trajetória educacional é fruto das ações afirmativas, e que assume o lugar de defensor dessa política de reparação.

TENDA I – AUTOETNOGRAFAR PARA PROMOVER A AUTOCRÍTICA REFLEXIVA DOS ESTUDOS

Inserida na tradição interacionista da Escola de Chicago, a autoetnografia deriva da etnografia urbana e organizacional. Esse termo foi usado pela primeira vez, no campo das Ciências Sociais, especificamente na Antropologia, por David M. Hayano, em 1979. (SANTOS, S., 2017) Com base nos trabalhos de Doloriert e Sambrook (2012) e Reed-Dannahay (1997), o sociólogo Silvio Matheus Alves Santos (2017) explica o sentido da palavra autoetnografia:

[...] A palavra nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato ('escrever'), sobre um grupo de pertença ('um povo'), a partir de 'si mesmo' (da ótica daquele que escreve). (SANTOS, S., 2017, p. 218)

Para Silvio Santos (2017), por vezes, as autoetnografias são iniciadas como entradas de diários, narrativas, poesias, *blogs* e outras formas de escrita de si, em que os autores desvelam as suas experiências com o objetivo de compreendê-las.

Melo e Camargo (2020) defendem que a autoetnografia não é uma escolha, mas sim uma indicação revelada durante o próprio trabalho, resultante do processo de construção da pesquisa e dos diálogos entre o(a) pesquisador(a) que inicia e o que caminha a seu lado, ou seja, é na relação orientador-orientando que os eixos do trabalho podem passar por reconstruções. É importante dizer que a escolha pela autoetnografia para o desenvolvimento da dissertação também não foi uma decisão minha ou de minha orientadora, mas o resultado de uma “dança” cuja cadência implicou em declínio, desistência, insurgência e, sobretudo, coragem. Ensaíamos juntos(as) até nos firmarmos em uma coreografia, cujo ritmo foi, por vezes, fluente, agitado, por outras, estagnado. Mas o fundamental foi não continuar mais calado. O canto flui. A voz ecoa.

Segundo Takaki (2020, p. 4), além de fundamental para a captação de significados que ficariam submersos, “[...] o diferencial da autoetnografia está na inserção corporificada, espiritual, afetiva, intelectual e ética do pesquisador caracterizando a participação intersubjetiva de si e do(s) outro(s) e dos objetos [...]”, dado que os métodos e técnicas de pesquisas não raramente obrigam os(as) pesquisadores a falar pelos outros na medida em que são responsáveis por como e o que será publicado.

Não falar por todos é o alerta que fazem Jones, Adams, Ellis (2016), uma vez que o pertencimento é dinâmico e podemos estar as-

sociados e dissociados às comunidades sobre as quais nos debruçamos. Nessa mesma direção afirma Takaki (2020, p. 7):

analogamente, [...] estão em relação viva com outras [...], o que está em jogo é uma reconsideração de como pensar, fazer pesquisa, relacionar com o diferente que auxilia o pesquisador a apreender os sentidos dessa convivência.

Desse modo, a autoetnografia rompe com o silenciamento de questões da vida pessoal e reposiciona vozes que, dificilmente, seriam trazidas à tona por metodologias não autocríticas e não reflexivas. (TAKAKI, 2020)

[...] a autoetnografia busca atender a essa premissa e aos conceitos de língua/linguagem, conhecimento, poder e identidade. Nesses conceitos o que ganha destaque é a heterogeneidade, pois o que é híbrido para uns, pode não ser para outros. Conceitos de textos, oralidades, discursos, convenções, códigos, variações, estratégias e contextos dependem da emergência de sentidos que os interlocutores de uma determinada situação social constroem em meio às tensões dialógicas e éticas. (TAKAKI, 2020, p. 12)

TENDA II – AUTOETNOGRAFAR PARA COMPREENDER AS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS AMBIENTES ACADÊMICOS E ESCOLARES

Os ambientes escolares operam a favor de uma sociedade machista e extremamente conservadora, impondo regras que devem ser seguidas por meninos e meninas. (ROCHA; FERNANDES JÚNIOR, 2018, p. 44) Pouca coisa muda quando se trata dos ambientes universitários. Rocha e Fernandes Júnior sinalizam não ser insólito nos depararmos com o que consideram um grande problema causado por outros(as) educadores(as), pela direção, coordenação pedagógica, pais, mães e alunos(as), que tendem a optar pela não discussão, ou seja, pelo silenciamento de temas considerados “perigosos” por grande parte da sociedade, a exemplo dos debates acerca de gênero e sexualidade.

Autoetnografar implica, em alguma medida, denunciar, manifestar ou até mesmo revelar situações vivenciadas a partir das memórias de experiências vividas. Quando se trata das lembranças dos tempos de escola, entretanto, nem sempre preservamos as melhores, de modo que escrevê-las e documentá-las para a eternidade pode ser um exercício tanto doloroso quanto reconfortante. Ou ambos.

Notadamente, os temas da diversidade sexual e de gênero ainda estão imbuídos de tabus nas sociedades. A escola e a universidade nem sempre escapam à regra. Não se importar ou não discorrer sobre é também uma maneira de silenciar vozes oprimidas e, por vezes, anuladas de estudantes gays, lésbicas, trans – travestis, transexuais, transgênero – e demais autoidentificações relativas. Rocha e Fernandes Júnior (2018) utilizaram o método autoetnográfico para problematizar os dispositivos disciplinares que atuam nas escolas e se estendem nas faculdades e universidades, silenciando a discussão do tema da diversidade sexual, oprimindo, anulando e invisibilizando estudantes gays, lésbicas e trans. Por isso:

Aqueles/as que se moldam de acordo à regra conseguem, sem dúvida, melhor viver em sociedade. Entretanto, os/as que não conseguem se adequar à norma são vistos/as pela maioria dos/as colegas, professores/as, funcionários/as, coordenadores/as e diretores/as como seres monstruosos, abjetos, tornando-se invisíveis dentro dos espaços educacionais, assim como na sociedade que estão inseridos/as. (ROCHA; FERNANDES JÚNIOR, 2018, p. 46)

Pela via autoetnográfica, esses autores apontam a necessidade de reafirmar que toda a comunidade escolar e universitária deve se abrir para a discussão da diversidade sexual, possibilitando:

Que os heteroterrorismos (perpetrados por professores/as, funcionários/as e estudantes) e as invisibilidades dos/as discentes gays e lésbicas (seja relacionada à repulsão por conta de suas orientações sexuais, como também às invisibilidades utilizadas como técnicas de permanência) sejam refletidas, discutidas e desmanteladas, propiciando aos/as alunos/as o respeito mútuo de todos/as que transitam pelo espaço educacional. (ROCHA; FERNANDES JÚNIOR, 2018, p. 50)

A título de exemplo, Vergueiro (2015) faz uso do método com o intuito de despatologizar, desconstruir, descolonizar corpos e gêneros através de uma autoetnografia trans.

Reconhecer as fronteiras que me atravessam enquanto pesquisadora e enquanto mulher trans, por exemplo, representou e representa, possivelmente, o desafio mais explícito para que eu decidisse buscar na autoetnografia a melhor estratégia metodológica. (VERGUEIRO, 2015, p. 20)

As fundamentações de Vergueiro (2015) para a adoção da autoetnografia como método de pesquisa partiram de inquietações relativas a quem, para quem, e o que se fala no texto acadêmico quando se trata de reportar as vivências trans. Ela questiona se

[...] o texto acadêmico se dirige às pessoas trans, às travestis, às mulheres e homens trans e transexuais, ou se restringe a falar sobre elas, supondo (e produzindo) nossa inexistência na academia? E, se fala sobre elas, fala sobre elas para quem, e para quê?. (VERGUEIRO, 2015, p. 22)

O ponto de vista de Vergueiro (2015) aponta para a relevância social das autoetnografias escritas por pessoas trans, que podem se configurar como parte de um processo decolonial de gênero, recusando-se às limitações epistemológicas dominantes neste “campo” e seguindo outros amplos caminhos. “Porque, até onde chega minha percepção autoetnográfica, se chegamos à teoria – privilégio de pouquíssimas de nós, pessoas trans –, chegamos a ela sangrando”. (VERGUEIRO, 2015, p. 26) Destarte, para Vergueiro (2015, p. 27),

[...] Os potenciais do método autoetnográfico para se pensar em diversidades corporais e de identidades de gênero estão localizados significativamente nos diálogos entre os protagonismos destas vozes diversas (ausentes ou constringidas, nos processos produtivos de conhecimentos).

Nas trilhas da autoetnografia, façamos coro, então, à oportuna convocação de Vergueiro (2015, p. 231):

Seguimos abaixo, e às esquerdas. Em corpos, identidades de gênero, sexualidades, raças-etnias, culturas, ancestralidades diversas: em inflexões decoloniais contra sistemas de normatização, violência, regulação e exploração.

TENDA III – CONSTRUIR NARRATIVAS CONTUNDENTES PARA DEFINIÇÃO DE POSICIONALIDADE RACIAL E ÉTNICA NOS AMBIENTES ESCOLARES E ACADÊMICOS

Joyce Lopes (2017, p. 2) afirma que “o racismo aqui é estruturalmente epidérmico, melaninocrático, pigmentocrático, colorista”. Nesse sentido, ela considera a autoetnografia um método conveniente para pesquisas sobre a posicionalidade racial e étnica uma vez que é pautada nos parâmetros da reflexividade, da criticidade e comporta um *front* teórico-metodológico “decolonial”:

Mesmo sendo parte do que tomo como objeto-sujeito de estudo, mesmo eu sendo meu próprio objeto-sujeito de estudo, compreendo, de acordo com Osmundo Pinho (2008), que a experiência biográfica que apresento, esse desajeitado strip-tease, deve ser, antes, considerada como um instrumento de reflexão, não como um objeto de reflexão. (LOPES, J., 2017, p. 3)

O autoetnógrafo Brito (2019) relata que, quando se propôs a investigar sua própria prática, percebeu a demanda de equilibrar o cuidado intelectual e metodológico da investigação acadêmica com a emoção e criatividade ao executar obras com o livre exercício da criação e improvisação na música. Seu estudo foi impulsionado pela preocupação em mostrar aos novos alunos do curso de violino da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e de outras universidades que a formação não deve constituir uma barreira, uma vez que permite também experimentar o ambiente de música popular soteropolitana. Essa escolha metodológica, seria, assim,

[...] uma busca por justiça social, ao ampliar as possibilidades de realização profissional, financeira, artística e

humana desses estudantes, muitos dos quais, assim como eu, são oriundos de grupos que sofrem com as desigualdades sociais e étnico sociais brasileiras. (BRITO, 2019, p. 35)

Indígena da etnia kaiowá, Ramires (2016), em sua autoetnografia, acompanhou seus avós na roça, na pesca, na colheita de frutas, na caça. Ao acompanhá-los foi aprendendo a manter o olhar atento que eles faziam na lida do dia a dia. Diz Ramires (2016, p. 58):

com esse ensinamento, consegui adquirir a habilidade de observar os entornos, de escutar o som das matas, o canto dos pássaros, obter a tolerância de esperar e respeitar o tempo do outro, ser solidário e ter espírito de reciprocidade.

Destarte, “percebi que tudo começou aí, o processo de descoberta dos valores da minha identidade Kaiowá, a desconstrução das concepções formadas até então e o resgate da cosmovisão que estava adormecido em mim”. (RAMIRES, 2016, p. 63)

Ramires (2016) considera que ter realizado uma pesquisa de natureza autoetnográfica foi uma experiência muito importante, uma vez que possibilitou discussões e reflexões teóricas e práticas sobre os saberes tradicionais. “Quando se trata do conhecimento exato, na escola indígena os nossos saberes não são vistos como conhecimento científico, muitas vezes são ocultos nas práticas pedagógicas da escola”. (RAMIRES, 2016, p. 69) Os passos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa foram por ele denominado como autoetnográficos, porque

Trazem concepções holísticas de dentro para fora no campo epistêmico. Como membro da comunidade, oriundo do mundo Kaiowá e Guarani e falante da língua materna, aproprio-me do mundo letrado para trazer e ressignificar os saberes Kaiowá e Guarani a partir da cosmovisão, ou seja, potencializar a cosmovisão Kaiowá e Guarani como ciência. (RAMIRES, 2016, p. 78)

Ao fazer uso do que chama de exercício autoetnográfico para refletir a respeito das formas de ocupação do corpo negro nos espaços culturais, Brazo (2021, p. 6) diz que “[...] abordar a formação da identidade negra é

inserir na ordem do dia as mais diversas práticas de discriminação, como também de resistência desenvolvidas pelo povo preto ao longo da história”. O mesmo pode ser observado acerca da necessidade de afirmação das identidades indígenas e ciganas, o que requer métodos que engendrem as experiências vividas com as teorias que estão dadas. O método autoetnográfico, como nos indica Silvio Santos (2017, p. 239), “[...] reforça o vigor e a reflexividade de um conhecimento que advoga o relevo dos microprocessos para o entendimento de processos macrossociais, como a desigualdade, a discriminação, o racismo institucional”.

TENDA IV – AUTOETNOGRAFAR PARA CONTRIBUIR COM O AVANÇO DA JUSTIÇA COGNITIVA E DA ECOLOGIA DOS SABERES NA UNIVERSIDADE

[...] estamos perdendo, gradualmente, os resquícios culturais e cognitivos das comunidades tribais *[mas não deixaremos que isso aconteça]*. (TRIPODI, 2020, p. 19, grifo do autor)

Boaventura Santos (2011) concebe o conceito de ecologia dos saberes como algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade não podendo ser decretada por lei. O autor sugere que uma das mais importantes pautas contemporâneas diz respeito à reforma da universidade que tem o dever de criar espaços institucionais que facilitem e incentivem o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Assim, a ecologia dos saberes “pode ser considerada uma espécie de extensão universitária ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade”. (SANTOS, B., 2011, p. 56)

A ecologia dos saberes pode ser compreendida como contraepistemologia. Para Boaventura Santos (2011), a ecologia de saberes se funda na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanísticos, produzidos pela universidade, e saberes “leigos”, populares, tradicionais, urbanos, camponeses das culturas não ocidentais.

Letícia Vasconcelos, Georgina Santos e Sônia Sampaio (2017) recorrem ao conceito de justiça cognitiva enquanto dispositivo para fazer avançar as ações afirmativas. Segundo as autoras, a justiça cognitiva é dispositivo capaz de contribuir para “[...] a efetiva inclusão dos estudantes não tradicionais que, como resultado das políticas de acesso e permanência, ingressam no ensino superior brasileiro nos últimos anos”. (VASCONCELOS; SANTOS; SAMPAIO, 2017, p. 251)

Acrescenta Boaventura Santos (2011, p. 56), “[...] a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva”. Para ele, é claro, em relação à escala global os países periféricos, ricos em saberes não científicos, mas não em conhecimento científico, teriam acompanhado este último – sob a forma da ciência econômica – e, com isso, destruiu as suas sociabilidades, as suas economias, as suas comunidades indígenas, ciganas e camponesas, o seu meio ambiente, sendo parte de um amplo e global projeto político de aniquilamento dos saberes outros – não legitimados pelo modelo hegemônico de feitura da ciência. Nesse sentido, atentemos para um crucial alerta acerca da resistência que a ideia de justiça cognitiva encontra no seio da universidade, conforme vislumbra Boaventura Santos (2011, p. 56-57):

A vinculação recíproca entre injustiça social e injustiça cognitiva será uma das ideias que mais resistência encontrará no seio da universidade uma vez que esta foi historicamente o grande agente do epistemicídio cometido contra os saberes locais, leigos, indígenas, populares em nome da ciência moderna. No Brasil, a resistência será quicá maior uma vez que a elite universitária se deixou facilmente iludir pela ideia autocongratatória do país novo, país sem história, como se no país só houvesse descendentes de imigrantes europeus dos séculos XXI e XX e não, portanto, também povos ancestrais, indígenas e descendentes de escravos.

Para fazer avançar as políticas estratégicas em prol da justiça cognitiva e da ecologia dos saberes na universidade, o método autoetnográfico, do ponto de vista teórico e prático, tende a oportunizar que estudantes de segmentos historicamente ausentes, invisibilizados e

muitas vezes incompreendidos, como é o caso dos povos indígenas e ciganos, possam utilizar suas próprias experiências de ser e estar no mundo, as narrativas pessoais e das comunidades às quais pertencem, para apontar na prática as (in)justiças cognitivas das quais são vítimas, além de fortalecer as lutas globais por justiça cognitiva, pela valorização e reconhecimento das suas sapiências tradicionais, oportunizando uma efetiva e honesta ecologia dos saberes, ao passo que confere, portanto, a esses(as) sujeitos o protagonismo que lhes é de direito quando se trata do debate de questões das próprias culturas.

Concordante à reflexão de Valença (2014), a injustiça social global está, de determinada forma, ligada à injustiça cognitiva global, assim “a luta pela justiça social global, deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. [...] Para ser bem-sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal”. (VALENÇA, 2014, p. 31-32)

TENDA V – PARA “SEMEAR-SE (EM) UM CAMPO DE DILEMAS”² E LUZIR UM NOVO FAZER CIENTÍFICO: COMPREENSIVO E ÍNTIMO!

Considerando Rodrigo Lopes (2012, p. 12), “numa autoetnografia, contar o que se sente, o que se pensa, e o que há consigo, é como roubar de si mesmo verdades que desconhecia. É procurar no indizível do ser que não se conhece, aspectos – quem sabe – que nunca viu”. Para “semear-se (em) um campo de dilemas”, ele justifica o uso do desenho autoetnográfico, destacando que:

Meus sentidos, sentimentos, expectativas e projeções do desenho pedagógico sobre a aprendizagem dos estudantes deste contexto, terem sido forjados e desenvolvidos, mediante experiências pouco relacionadas com a realidade do campo. Eu, talvez não como professor, mas sim como indivíduo, neste lugar represento para os estudantes, para

2 O intertítulo faz referência ao trabalho de Rodrigo Lopes (2012): *Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti/RS*, 2012.

os próprios gestores da escola e para os pais dos alunos, um forasteiro. (LOPES, R., 2012, p. 103)

Do mesmo modo de Boaventura Santos (2010), compreendo a ciência do paradigma emergente como mais contemplativa do que ativa, de modo que a qualidade do conhecimento se afere menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e partilha. Sobre a utilização de métodos, considerando as diferenças entre ciência social e natural, Boaventura Santos (2010, p. 38) reflete que:

A ciência social será sempre essa ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes das correntes nas ciências naturais.

As nossas subjetividades são matéria que estes tempos querem consumir (KRENAK, 2019), daí a importância de atentarmos para métodos que nos permitam agregar subjetividades como alicerces de conhecimento. Boaventura Santos (2010) acolhe essa compreensão quando adverte que, diante da revolução científica, a pluralidade e transgressão metodológica se faz reverberar na escrita científica. Para o autor:

A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica. Na fase de transição em que nos encontramos são já visíveis fortes sinais deste processo de fusão de estilos, de interpenetrações entre cânones de escrita. (SANTOS, B., 2010, p. 66)

Entretanto, conferir atenção ao “rigor” científico é fundamental no processo de escrita autoetnográfica, pois assim como outros métodos, este não é isento de críticas. Uma dessas críticas parte de Sara Delamont (2007). A autora acredita que o fazer autoetnográfico anula o dever dos pesquisadores(as) de coletar dados e adverte que “não recebemos

salários generosos para ficarmos sentados em nossos escritórios escrevendo de forma obsessiva sobre nós mesmos”, ou seja

[...] não somos interessantes o suficiente para escrevermos sobre nossas experiências em revistas, ensinar sobre e para esperar a atenção dos outros. Nós não somos interessantes o suficiente para ser um objeto da sociologia. (DELAMONT, 2007, p. 3-4)

Nesse sentido, Silvio Santos (2017) sugere que os(as) autotetnógrafos(as) devam manter precaução em relação aos aspectos éticos da pesquisa, pois, de modo semelhante aos etnógrafos tradicionais, também podem ter de proteger a privacidade e a segurança dos sujeitos(as) da pesquisa quando há outros(as) além de si, alterando características de identificação, determinadas circunstâncias e temas discutidos, ou características como raça, gênero, nome e lugar.

Essa trilha metodológica certamente impõe desafios inúmeros, pois a autoetnografia sofre a recusa e se choca com concepções tradicionais e canônicas da pesquisa científica. “Esse ‘choque’ teria no seu cerne um complexo dilema acerca da tão almejada ‘neutralidade’ no desenvolver da pesquisa e, principalmente, na análise dos resultados da investigação”. (SANTOS, S., 2017, p. 226)

Dessa forma, fortalecemos argumentos relativos à necessidade dos pesquisadores se unificarem ao que estudam, pela vida e adoção de novas estratégias teórico-metodológicas decoloniais, pautadas no reconhecimento de saberes tradicionais orgânicos e valorização da subjetividade inerente a cada sujeito. Assim, nos orienta Boaventura Santos (2010), a ciência moderna nos conferiu um conhecimento funcional do mundo capaz de expandir, sobremaneira, as nossas perspectivas de sobrevivência. Por isso, no futuro, não se tratará apenas de sobreviver, sobretudo de saber viver. “Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. (SANTOS, B., 2010, p. 68)

CONSIDERAÇÕES EM FINAIS

Através de uma tenda teórica multirreferencial, perspectiva teórica que em alinhamento com Batista (2014) se propõe a abordar os fenômenos sociais, mais especificamente os relativos à educação, de modo a estabelecer um novo “olhar”, um olhar mais plural acerca das questões humanas, considerando a conjugação de variadas correntes teóricas, resultantes em uma nova perspectiva epistemológica na (re)construção do conhecimento, iniciei este estudo apresentando a possibilidade de utilizar reflexões autoetnográficas de um aprendiz-pesquisador em movimento e as principais bases de sustentação do método autoetnográfico.

Apontei propósitos e justificativas do fazer autoetnográfico como um instrumento eficiente para promover a autocrítica reflexiva de estudos. No campo das ciências humanas, valorizando as experiências pessoais, considere que autoetnografar oportuniza importantes debates sobre gênero e sexualidade no ambiente acadêmico e escolar, temas inscritos no rol dos tabus sociais.

Tendo em vista uma série de dilemas que atravessam a vida estudantil, tomei a autoetnografia como um dispositivo metodológico singular para esses estudos, chamando a atenção para críticas comuns que devem ser enfrentadas, além da importância de manter o zelo e o cuidado científico, considerando os aspectos éticos da pesquisa. O método autoetnográfico é potente para fazer avançar os conceitos de justiça cognitiva e a ecologia dos saberes no seio da universidade por iluminar subjetividades e permitir o reconhecimento da cidadania de sujeitos(as) ausentes dos espaços de formação como é o caso dos povos ciganos e indígenas.

Para “semear-se (em) um campo de dilemas” e fazer luzir um novo fazer científico compreensivo e íntimo, que não nos separe, mas nos una ao que estudamos, em afinidade com Boaventura Santos (2010), propus que o(a) estudante nu espelho ceda ao propósito do fazer autoetnográfico – de dar vez e voz aos estudantes – quando refletido em tendas e trilhas de seus próprios sentidos.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, J. M. da S. A formação dos professores no âmbito da abordagem multirreferencial. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 467-476, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kGRtr8zH3SkNPj36qQnjmNJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- BRAZO, D. de A. Rolezão Preto: uma autoetnografia sobre o corpo negro em um centro cultural no Rio de Janeiro. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 30, n. 1, e176658, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/49947067/Rolez%C3%A3o_Preto_uma_autoetnografia_sobre_o_corpo_negro_em_um_centro_cultural_no_Rio_de_Janeiro. Acesso em: 2 set. 2021.
- BRITO, M. S. *O violinista na música popular em Salvador: um estudo autoetnográfico de estratégias de inserção em alguns campos de atuação*. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- DELAMONT, S. Arguments against auto-ethnography. *Qualitative Researcher*, [s. l.], v. 4, p. 2-4, 2007.
- JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (ed.). *Handbook of autoethnography*. London: Routledge, 2016.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LOPES, J. S. “Quase negra tanto quanto quase branca”: autoetnografia de uma posicionalidade racial nos entremeios. In: CARDOSO, L.; MÜLLER, T. M. P. (org.). *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/45102349/>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- LOPES, R. A. *Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti/RS*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.
- MELLO, A. G. de. *Olhar, (não) ouvir, escrever: uma autoetnografia ciborgue*. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215355/PASO0498-T.pdf?sequence=-1>. Acesso em: 9 ago. 2021.

MELO, T. M. P. de C.; CAMARGO, A. L. R. de. Educomunicação e Autoetnografia: diálogos e aproximações. *Revista Mídia e Cotidiano*, Niterói, v. 14, n. 3, p. 283-302, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/38642>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PAIVA, R. Contando histórias para pesquisar: autoetnografia e implicações para o estudo de ensino-aprendizagem de línguas. *Revista Pesquisa Qualitativa*, [s. l.], v. 7, n. 15, p. 326-355, dez. 2019. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/192>. Acesso em: 19 ago. 2021.

RAMIRES, L. C. Constituindo uma pesquisa autoetnográfica a partir da minha trajetória e concepção intercultural Kaiowá. *Tellus*, Campo Grande, ano 16, n. 31, p. 55-79, 2016. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/375>. Acesso em: 27 ago. 2021.

ROCHA, C. C. S.; FERNANDES JÚNIOR, A. S. “Viadinho só se fode”: autoetnografia de um processo escolar heteroterrorista. *Movendo Ideias*, Belém, v. 23, n. 2, p. 42-51, 2018. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/Movendo-Ideias/article/viewFile/1160/675>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 79, n. 3, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. *A universidade no século XXI: por uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *PLURAL: Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214-241, 1 sem. 2017.

SANTOS, S. M. A. *Experiências de desigualdades raciais e de gênero: narrativas sobre situações de trabalho em uma fast fashion*. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo,

2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-07112019-170454/pt-br.php>. Acesso em: 17 jul. 2021.

TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. *Interletras*, Dourados, v. 8, n. 31, abr./set. 2020. Disponível em: https://web.archive.org/web/20200505083624id_/https://www.unigran.br/dourados/interletras/conteudo/artigos/17.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

TRIPODI, Y. P.T. *O corpo da loucura na contemporaneidade: um manifesto autoetnográfico*. Salvador: Vernasce, 2020.

VASCONCELOS, L.; SANTOS, G.; SAMPAIO, S. M. R. Justiça cognitiva como dispositivo para fazer avançar as ações afirmativas. In: SANTOS, G. G. dos;

VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas*. Salvador: Edufba, 2017. p. 247-270.

VALENÇA, M. M. *Ecologia de saberes e justiça cognitiva: o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) e a universidade pública brasileira: um caso de tradução?* 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/26981/1/Ecologiacognitiva.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

VERGUEIRO, V. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. 2015. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

REFLEXÕES SOBRE CONHECIMENTOS, HUMANIDADES IMPERANTES E HUMANIDADES POSSÍVEIS¹



CAROLINA BARROS SANTOS FARIAS
GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS

INTRODUÇÃO

Início reverenciando quem me acompanha: meus ancestrais, meus mais velhos, meus iguais, meus mais novos. Reverencio a certeza num lugar de extrema incerteza e dúvida. E pergunto: por que é difícil falar de e sobre um lugar que nos cabe, mas que é colocado e mostrado como distante e impessoal? Como uma jovem pesquisadora pode percorrer seu caminho de autoria e escapar dos impasses colocados pela imparcialidade e pela objetividade exigidas pelo texto científico? Por que escrever textos científicos na primeira pessoa é um tabu? Como a palavra e o

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de financiamento 001.

texto científico podem contribuir no processo de autoria e, sobretudo, de autorização do pesquisador?

Talvez uma via de compreensão para o estranhamento da escrita de textos científicos em primeira pessoa seja a crença de que a verdade e a objetividade da ciência se apoiam na impessoalidade, no humano desconectado de sua humanidade, descolado da história. A dificuldade em escrever na primeira pessoa encontra ecos na disposição da almejada neutralidade axiológica e no objetivismo da ciência expresso pelo que é considerado ser a escrita científica. Consideramos que não existe neutralidade no conhecimento, que a observação interfere no objeto e, por isso, deve ser problematizada e teorizada. Se concordamos que não existe neutralidade, qual seria então a nossa compreensão sobre a objetividade? Não acreditamos que a objetividade seja possível nas ciências do humano.

Tomando distância do positivismo e considerando o estatuto diferenciado entre ciências sociais e ciências naturais, concluímos que nossa experiência, a experiência dos atores, a experiência do pesquisador social, interfere na observação. Portanto, os cientistas sociais devem, como indica Morin (1984, p. 13, tradução nossa): “Em vez de se refugiar num jargão anônimo que ele acredita ser científico, ele [o pesquisador] deve se engajar numa escrita singular e, assim, se afirmar plenamente autor”.² Morin (1984) ainda adverte que, apesar do termo “autor” carregar limitações, é tarefa dos cientistas sociais arriscar diagnósticos e prognósticos problematizando, de maneira crítica, aquilo que parece natural, mobilizando sua consciência e reflexão de humano, de cidadão, na tentativa honesta de compreender suas apostas intelectuais.

Seria a afirmação e reivindicação da exposição do conhecimento na primeira pessoa o equilíbrio e junção de aparentes opostos inegociáveis e disjuntivos demasiado humano?

2 Do original: “*Au lieu de se réfugier dans un jargon anonyme qu’il croit scientifique, il doit s’engager dans son écriture singulier et ainsi s’affirmer pleinement auteur*”.

Cornucópia, ao contrário. Pereira (2013) adverte que nenhuma palavra é bastante para o que se pretende dizer. A palavra é, de um extremo a outro, ao mesmo tempo, prisão e liberdade para o pensamento. Dá vida, mas também interrompe. A palavra demarca e constrange o fluxo da consciência. No espaço entre os extremos, quer para a literatura, quer para a ciência, a palavra oferece para quem escreve um conjunto infinito de possibilidades. Entretanto, a palavra também exige do autor uma disposição para negociar verdades, sentidos e significados. A palavra é uma arena política, uma arma e um resultado de negociação.

Na academia, foi estabelecido que a produção de conhecimento seja escrita em terceira pessoa, o que pressupõe a separação entre sujeito e objeto, marcando o que se convencionou ser a neutralidade e a impessoalidade. Para Marimba Ani (2019, p. 127, grifo da autora),

[...] na forma de pensar europeia, na forma de ver o universo, os seres humanos se tornam indivíduos distintos e separados. A única forma de você conhecer alguma coisa relacionada ao universo é se separando dele, é suprimindo a conectividade, é criando o que eles chamam de '*objeto*'. É tudo que se pode saber, mas esse '*objeto*' é uma coisa que não possui nenhum sentimento ou significado, muito menos espírito.

Separar sujeito e objeto obedece à mesma lógica que desassocia mente e corpo, razão e emoção, conhecimento e experiência. O sujeito, ser pensante, racional, nesse sentido, controla o objeto, emocional, experiencial, sendo ele o que detém esta humanidade, é civilizado (e civilizador) e, conseqüentemente, pode produzir conhecimento. Acontece que a produção e o desenvolvimento do conhecimento científico, ao longo da história ocidental-europeia, tiveram também como objetos alvos de estudo e pesquisa as culturas espirituais e subjetivas, aquelas cujo equilíbrio entre razão, emoção, experiência, ciência e espiritualidade são bases para formas diferentes de sentir, perceber e interpretar o mundo.

A neutralidade e a impessoalidade são utilizadas para o controle e dominação de povos (objetos) considerados como incivilizados e inferiores – por não cindirem razão, emoção, espírito e conhecimento.

O povo africano continental e diaspórico, assim, foi colocado neste lugar de objeto. (ANI, 2019)

Parto da ideia que

[...] o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço *branco* onde o privilégio de fala tem sido negado para pessoas *negras*. [...] onde acadêmicas/os *brancas/os* têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o '*Outras/os*' inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao *sujeito branco*. Nesse espaço temos sido descritas/os, classificadas/os, desumanizadas/os, primitivizadas/os, brutalizadas/os, mortas/os. Esse não é um espaço neutro. Dentro dessas salas fomos feitas/os *objetos* 'de discursos estéticos e culturais predominantemente *brancos*' (HALL, 1992, p. 252), mas raras vezes fomos os *sujeitos*. (KILOMBA, 2020, p. 50-51, grifo da autora)

Isso posto, tenciono romper com essa lógica da imparcialidade afirmando-me como sujeita autora e implicada neste texto e contexto, pois “[...] ser autor é ser dono, dono de [neste caso] uma escrita”.³ Não quero assumir uma posição isenta e distante do que escrevo, pois não acredito na possibilidade de isenção nem na escrita nem na produção de conhecimento; além do que, no ato de criar, pensamento e emoção estão indispensavelmente conectados, pois é dessa relação que também tenho, recebo, alcanço e produzo conhecimento. (ANI, 2019)

Resultado de uma relação dialógica, este texto é escrito por duas pessoas. Mas alguém poderia perguntar: por que a escrita em primeira pessoa se são duas que escrevem? A única resposta possível é que a escrita em primeira pessoa marca o sujeito em mim e em nós. Há um sujeito em cada uma. A escrita se inicia individual para se unir coletivamente, preservando o indivíduo-sujeito existente em nós. Somos pessoa-muitas, pois “MES/MO/QUAN/DO/SÓ/EU/AN/DO/EM/

3 Trecho retirado de conversa entre nós duas, as autoras, via reunião *on-line*, em outubro de 2021.

BAN/DO”. (ALEIXO, 2020, p. 9) Ricardo Aleixo diz que no *dendorí*⁴ há muitas pessoas, quem vive nele, quem passa. Por isso, nós, autoras, somos sujeitos e pessoas-muitas, neste texto, fora dele, dentro de nós. Assim, por essa compreensão, este capítulo tanto é individual quanto coletivo, e seu desenvolvimento tenta evidenciar esse posicionamento.

No entanto, discordo de Grada Kilomba (2020) porque, com esta escrita, não me torno sujeito, pois já o sou, independente de legitimação acadêmica. Não me torno sujeito ao escrever sobre a questão étnico-racial na primeira pessoa, mas utilizo essa estratégia como uma das formas possíveis de expressar humanidades que sempre existiram, que é também minha e nossa. Esse poder de definição e nomeação não pode ser atribuído à academia.

Compartilho, portanto, essas reflexões para nomear um conhecimento e outros aspectos que o envolvem. Aquele construído, imposto, que se quer e pretende ser assimilado e universal. Presente nas ruas, nas instituições: o conhecimento ocidental, euro-estadunidense, cristão e supremacista branco,⁵ como já afirmaram Renato Noguera (2014), Abdias Nascimento (2016, 2019), Grada Kilomba (2020), Ronan Gaia, Alice Vitória, Ariel Roque (2020) e Oyèrónkè Oyèwùmí (2020, 2021).

Entretanto, se este conhecimento imperante inevitavelmente nos atravessa e se faz presente dentro de nós, vou em busca das inquietações; questionamentos sem pretensão universalizante. Existem histórias e conhecimentos contados que fazem parte de nossa memória, vividos em cada lugar onde se honra e vive a ancestralidade africana e afro-diaspórica. Assim, neste capítulo, traço histórias e analiso cosmovisões⁶ na tentativa de apreender tanto o visível como o invisível, o que

4 Dendorí é uma formulação poética criada por Ricardo Aleixo (2020), é o “dentro do *orí*”, palavra em iorubá que significa cabeça. Busca ressaltar a conexão não hierarquizada entre cabeças e pés, mente e corpo, pessoa e mundo. Representa “o fundamento ancestral, enquanto o microcosmo que é a cabeça propicia o vínculo da pessoa com o cosmo”. É “[...] uma voz-redemunho e(m) um corpo-encruzilhada. Ou: uma voz-encruzilhada e(m) um corpo-redemunho”. (ALEIXO, 2020, p. 7-9)

5 Para entender a construção histórica do supremacismo branco e, conseqüentemente, do racismo, ver Carlos Moore (2012, 2018).

6 Segundo a professora Oyèrónkè Oyèwùmí (2021), a cosmovisão é o privilégio da visão (razão) e, conseqüentemente, a invalidação de outras formas de percepção do mundo de

atravessamos e o que nos atravessa. A partir de perspectiva inter e transdisciplinar, por meio de uma revisão bibliográfica, promovo estas reflexões sem pretensão de afiliação a uma única corrente teórica.

Dessa forma, para este capítulo, apresento um breve panorama sobre o conhecimento branco-ocidental e da noção de humanidade e como essa concepção estrutura nosso cotidiano. Posteriormente, apresento como esse conhecimento legitimou e transformou ideias racistas em afirmações e verdades universais, materializando-se no discurso em torno dos direitos humanos e, conseqüentemente, dos direitos sociais. Por fim, trago conhecimentos e cosmopercepções⁷ outros refletindo sobre humanidades e conhecimentos possíveis.

QUEM É O HUMANO?

A discussão em torno do conhecimento e sua produção permeia o ambiente acadêmico-científico e o estudo da filosofia. (NOGUERA, 2014; PONTES, 2017; RAMOSE, 2011) Todavia, situam-se também fora da academia, pois são as bases do que se entende por humanidade, cultura, valores e ideais de mundo que construíram e constroem o imaginário social e a estrutura de civilizações antigas e modernas. No contexto atual, essas formas hegemônicas, etnocêntricas de ser, estar, conhecer, perceber e sentir o mundo, foram gestadas na Antiguidade,⁸

outros povos e culturas. É a partir dessa ideia que a geopolítica do Ocidente descreve e nomeia outras culturas.

- 7 “O termo ‘cosmopercepção’ é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. [...] será usada ao descrever [...] culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos”. (OYĒWŪMÍ, 2021, p. 29)
- 8 Carlos Moore (2012) retrata como o protorracismo antinegro se desenvolveu na Antiguidade, nos Impérios Grego e Romano, a partir do fenótipo (características físicas), sendo, portanto, anterior à escravização africana pelos árabes (século VII) e pelos europeus (século XV), influenciando esta última e, conseqüentemente, o racismo moderno, com renovações, adaptações e novas dimensões, acentuado com a escravização de africanos, a invasão e colonização do continente americano e africano, e com o genocídio de povos originários do primeiro.

renovando-se ao longo da história e resultando no que se concebe hoje por modernidade-ocidental.⁹

Junto à ideia e significado de modernidade foi produzido, no seio filosófico e científico do período iluminista europeu, um conceito e um ideal de humanidade, de valores e de homem (EZE, 2001), que posiciona a Europa e o homem branco no centro, cuja lógica de enxergar e perceber segue exclusivamente europeia. A razão eurocêntrica, de acordo com Emmanuel Eze e Renato Noguera (2014), seria seguida não só pelos intelectuais clássicos, mas também pelos intelectuais contemporâneos intitulados progressistas. Além de justificar, posteriormente, o colonialismo¹⁰ nos continentes africano, americano, asiático e oceânico, ela vai estabelecer o que é e quem são os produtores de conhecimento, instituindo o que, e quem define o que pode ser considerado verdade. Portanto, para Mogobe Ramose (2011, p. 9), “O exercício desta autoridade situa a questão no contexto de relações de poder. Quem quer que seja que possua a autoridade de definir [o ocidente], tem o poder de conferir relevância, identidade, classificação e significado ao objeto definido”. Ramose (2011) ainda acrescenta que os conquistadores de África (os europeus) cometeram epistemicídio, mesmo que não tenham eliminado completamente as diferentes formas de conhecer e agir dos povos africanos. Noguera (2014) argumenta que a colonização desestrutura a organização social dos territórios colonizados e reduz os saberes e conhecimentos destes a credos ou falsos saberes, afirmando que o racismo antinegro, assim, passa a ser considerado como racismo epistêmico.

Essas estratégias foram cruciais para a dominação e universalização do projeto brancocêntrico-ocidental, autodenominados como

9 Constituída primeiramente pela Europa e, posteriormente, também pelos Estados Unidos da América, a partir do século XX.

10 “Por ‘colonialismo’ devemos entender a indescritível crise sofrida e suportada desproporcionalmente pela África em seu trágico encontro com o mundo ocidental, desde o começo do século XV até o final do século XIX e a primeira metade do século XX. Um período marcado pelo horror e a violência do comércio transatlântico de escravos, pela ocupação imperial da maior parte da África e a administração forçada de seus povos, e pelas resistentes e duradouras ideologias e práticas de domínio cultural europeu (etnocentrismo) e de supremacia ‘racial’ (racismo)”. (EZE, 2001, p. 1)

seres da razão, portanto, mais “evoluídos”, sendo responsáveis pela dominação e “civilização” dos outros povos que não separavam razão e espiritualidade, entre estes os africanos e indígenas. Os colonizadores utilizaram seu projeto epistêmico para dominar, exterminar e invalidar o conhecimento, a cultura, a história e os saberes tradicionais dos povos não ocidentais, elegendo como válido e único o seu modo de ver, conhecer e sentir o mundo. (GAIA; VITÓRIA; ROQUE, 2020)

Aqui, [portanto] racismo epistêmico remete a um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais. [...] o projeto epistemológico moderno estabeleceu critérios para distinguir o que é conhecimento válido do que não é conhecimento. Com isso, o conhecimento gestado dentro de um desenho geopolítico ocidental é privilegiado em relação aos outros. (NOGUERA, 2014, p. 27)

Seguindo Emmanuel Chukwudi Eze (2001), para o colonialismo e o etnocentrismo europeus, a Europa é a própria modernidade, cultura e história. A diferença colocada por Hume entre europeus e africanos, brancos e negros, como distinções originais e naturais, por exemplo, legitima e justifica a exclusão das humanidades africanas. O autor continua:

Já que, para os filósofos da Ilustração, a humanidade europeia não era somente universal, mas a encarnação (e coincidia com) a humanidade em si mesma, o fato de enquadrar os africanos como uma espécie diferente, sub-humana, sancionava, portanto, filosoficamente a exploração dos africanos com métodos bárbaros que não eram admitidos para os europeus. (EZE, 2001, p. 3)

Ao trazer esses pontos para discussão, considero duas questões importantes:

1. o debate em torno do questionamento da modernidade-ocidental, do supremacismo branco, do conhecimento e sua produção, bem como da realocação e centralização de cosmo percepções que até então eram ignoradas ou menos consideradas, têm ganhado destaque e visibilidade nos últimos anos. Comunidades têm estimulado debates com maior frequência, produzindo e divulgando saberes, que antes não eram reconhecidos pelas instituições universitárias. Têm realizado articulações com os movimentos sociais, com o intuito de desenvolver os diferentes aspectos que nos constituem: corpo (físico), mente, espiritualidade, intelectualidade e as variadas formas de linguagem. Além disso, têm procurado construir e manter sistemas organizacionais econômicos, políticos e culturais alternativos.

Já na universidade, a questão tem um caráter ambíguo, visto que, também com sua colaboração, foram organizadas e teorizadas¹¹ ideias hierárquicas e inferiorizantes a respeito dos não brancos – sobretudo africanos continentais, diaspóricos e povos originários.

Teorias racistas transformadas em verdades universais e legitimadas pela ciência justificaram a empreitada colonial escravagista, a partir do século XV, e sua posterior expansão imperial colonialista, nos séculos XIX e XX. (SILVÉRIO, 2013)¹²

No Brasil, essas teorias raciais foram assimiladas, adaptadas e internalizadas pela população. Já impregnadas no imaginário social brasileiro, perde força no início do século XX, dando lugar ao mito-ideologia (MOORE, 2012, p. 218-223) da democracia racial, incentivado pelo Estado, pela ciência e pelos meios de comunicação de massa. (NASCI-MENTO, 2016)

11 Digo organizadas pois acredito que o racismo não é produto da ciência, mas sim que o racismo científico é produto do racismo. O que a ciência fez foi organizar as ideias hierarquizantes em torno das diferenças fenotípicas – já niveladas – associando-as e colocando-as sob o conceito de raça. Para entender a construção histórica das diferenciações e hierarquizações do fenótipo, ou do protorracismo, consultar Moore (2012, 2018).

12 Para aprofundar a respeito das discussões sobre o denominado racismo científico, ver Farias (2018, p. 21-23), Munanga (2008) e Santos (2002).

Em contrapartida, hoje temos o empenho constante e radical para destruir, construir e resgatar conhecimentos e cosmopercepções objetificados pela academia. (NASCIMENTO, 2016) Numa tentativa de firmar um diálogo radical com outros modos de sentir e pensar o mundo, rebaixados a conhecimentos irrelevantes, se dá o desenvolvimento de epistemologias outras que, adotando uma postura pluriversal (RAMOSE, 2011), procuram dar conta de realidades que não frequentam a academia.

Neste ponto, uma contradição emerge, pois, sendo a academia estruturada de forma a reforçar e legitimar pensamento, história e memória moderno-ocidental, eurocêntricos e brancos, seria ela capaz de abrigar e abarcar movimentos contra-hegemônicos?

2. as problematizações presentes neste capítulo e em alguns segmentos acadêmicos e sociais não são exclusivas destes contextos. Elas estão materializadas em diferentes aspectos da vida e do cotidiano. A todo momento nos deparamos com o culto às noções de humanidade, valores, histórias e conhecimentos ainda hegemônicos. Histórias embebidas dessas compreensões são contadas a cada rua onde passamos, a cada monumento que vemos, a cada livro didático lido por uma criança.¹³ (SILVA, 2011) Estruturas e instituições foram erguidas sobre a base dessas narrativas solidificadas ao longo do tempo.

[...] a Escola [por exemplo] – enquanto instituição formal – parece pressupor uma hierarquia entre a razão e a emoção, uma cisão entre a *cabeça* e o *corpo*, alguma coisa que vários filósofos ocidentais, tal como fez Nietzsche, têm criticado: um esquecimento do corpo. [...] esse esquecimento tem, na própria tradição filosófica ocidental, a sua elaboração e seu desenvolvimento. (NOGUERA, 2014, p. 94-95, grifo do autor)

13 Como o caso veiculado em setembro de 2021 sobre o livro *Abecê da liberdade: a história de Luiz Gama*, escrito por dois autores brancos, que romantiza a escravização de africanos no Brasil. Para saber mais, ver <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2021/09/14/abece-do-racismo.htm> e <https://www.geledes.org.br/abece-da-liberdade-para-deleite-da-casa-grande/>.

Quais e de quem são as memórias que acessamos quando estudamos os cânones das disciplinas universitárias? Quais histórias são contadas e firmadas em nossa mente quando lemos, aprendemos e repetimos nomes personificados e construídos em torno de narrativas deturpadas? O que você deve esquecer quando a história do continente africano é sistematicamente adulterada, apagada e contada apenas a partir da perspectiva colonial?

Os valores, percepções e sensações difundidos e assimilados também contam uma história, têm origens e intenções. Pois, como afirmou Amos Wilson (2021, p. 44),

O caráter da consciência individual e coletiva e o alcance de suas possibilidades comportamentais é muito influenciado pela qualidade de suas gravações e lembranças de suas experiências históricas. Manipular a história é manipular a consciência; manipular a consciência é manipular as possibilidades e manipular as possibilidades é manipular o poder.

Por isso as reflexões introdutórias: não duvido dos saberes e das formas de conhecer que carregue e carregamos¹⁴ ancoradas na ancestralidade e na experiência que contraria essa forma de conhecer que tenta me distanciar e me transformar em alguém longe de mim mesma. Dividir-me em duas: um ser que pensa e outro que sente, mente e corpo (HOOKS, 2017), objetivo e subjetivo; ser dicotômico, binário, desumanizado.

QUEM TEM DIREITO A DIREITOS E HUMANIDADE?

A ideia de racionalidade moderna atrelada à de humanidade acompanhou o colonialismo europeu, inicialmente nas Américas e seguidamente no continente africano. Para além dos interesses econômicos¹⁵ existentes em torno da sua expansão desenfreada, havia também

14 Nós, pessoas negras, africanas continentais e em diáspora.

15 Utilizados como justificativas disfarçadas para o colonialismo, ressaltando a necessidade de industrializar países considerados “atrasados” industrialmente e, portanto, economicamente. (EZE, 2001)

uma necessidade de conquista e dominação simbólica. Marimba Ani (c1994) aponta o desejo de conquista sobre tudo o que veem; pois, por meio do controle, estendem a si mesmos e transformam o objeto controlado em si. “A auto-imagem Européia se traduz em expansionismo fanático – insaciável e ilimitado. [...] [para] expandir seu ego cultural simbolicamente – até que tudo se relacione com a imagem deles (ou espelhando-a ou sendo seu reverso)”. (ANI, c1994, p. 344)

Junto a tendências agressivas (MOORE, 2012), sobre fortes bases religiosas judaico-cristãs, há uma afirmação da autoimagem como os seres salvadores do mundo, responsáveis por civilizar os incivilizados, modernizar os primitivos e cristianizar os povos. (RAMOSE, 2011) O discurso religioso foi também responsável por justificar moralmente a conquista e destruição de outros povos, sobretudo os indígenas e africanos. Essa construção religiosa foi firmada na autodeterminação dos europeus como sendo a expressão da salvação. Ainda com Marimba Ani, essa ideia não está amparada no altruísmo ou na caridade cristã, como se fez acreditar, mas sim na personificação do próprio Cristo. A Europa é o Cristo que salvaria e, assim, serviria de modelo para todo o mundo.

A superioridade da branquitude, forjada nas formulações do Iluminismo e nas subsequentes teorias abertamente racistas do século XIX, investiu sobre as características superiores em termos ‘intelectuais, estéticos e físicos’ de pessoas brancas, cuidadosamente observando as prescrições do patriarcado. A ênfase era dada sobre os aspectos positivos da branquitude que trariam o ‘desenvolvimento’ e o ‘progresso’ da ‘civilização’ para o resto do mundo, justificando os perversos impulsos colonialistas e imperialistas europeus. (FLAUZINA, 2014, p. 135, grifo da autora)

Embora essa racionalidade tenha sido universalizada e imposta a diversos povos, houve uma aparente contradição no que diz respeito à Primeira e Segunda Guerra e ao nazismo alemão. Nestas, a ideia de humanidade foi posta à prova, pois os atos considerados cruéis haviam sido cometidos não somente contra os Outros opostos aos europeus,

mas sim direcionados contra eles mesmos. Os brancos foram, há um só tempo, vítimas e agentes dos próprios crimes.

Foi a partir deste marco na história europeia que países se uniram para a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU), para assinatura da Carta das Nações, em 1945, e posterior criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, considerada um símbolo da modernidade a respeito dos direitos humanos. As consequências da Segunda Guerra, juntamente ao holocausto, sobretudo, que mobilizaram essa constituição, sendo um acontecimento particular europeu transformado numa tragédia universal. (FLAUZINA, 2014)

A DUDH proclama, entre outras questões, o direito à vida, à liberdade, a proibição da escravidão e do tráfico de escravos, e expressa o direito de todo ser humano ser reconhecido como pessoa. Existiu, desta forma, a partir das diversas ações simbólicas e jurídicas, com esses documentos, uma garantia da preservação da memória coletiva do grupo branco e o reconhecimento do seu direito a ter um passado inviolado (FLAUZINA, 2014), em detrimento da negação da historicidade africana (EZE, 2001) e dos povos originários.

Assim, ainda que seja considerado um marco moderno, há dois pontos a serem tratados. Essa noção de direitos proclama a igualdade e a liberdade entre todos os seres humanos, colocando, aparentemente, povos e nações em situação de igualdade. Todavia, por trás dessa concepção se escondem bases hierarquizantes e excludentes. Essas práticas ou posicionamentos são vistos, muitas vezes, como males necessários para o desenvolvimento social, econômico, tecnológico e científico mundiais. Seria o preço pago pela África e pela América para se igualarem ao Ocidente. A aderência em massa dos países à DUDH e à ONU é também reflexo das políticas internacionais e de boa vizinhança, assim como o desejo de conquistar a tão sonhada humanidade branca e capitalista.

O Ocidente criou um documento sobre direitos humanos e inscreveu nele um humano universal (branco). Ainda que declarações sejam assinadas por diversos países, não há uma pretensão de serem verdadeiramente seguidas por parte dos mais poderosos Estados mo-

dernos. É um documento simbólico que assegura o ideal de humanidade hegemônico e que demarca diferenças construídas, bem como possíveis direitos que não cogitam serem universalizados. Posto isso, marca em sua essência a modernidade e o racismo.

O conceito de democracia presente tanto na Carta das Nações quanto na DUDH refletem, principalmente, interesses estadunidenses e europeus. Logo, as referências a respeito da igualdade de direitos e autodeterminação não valeram para os povos não ocidentais. (FERREIRA, 2017) Isso fica explícito quando, no auge da criação da ONU e da DUDH, França, Bélgica e Inglaterra, signatárias dos dois documentos, mantinham e mantiveram colônias no continente africano.

Ainda que a independência desses países, outrora colônias, tenha sido conquistada, o foi apenas na sua dimensão política, pois a dimensão econômica da soberania não foi alcançada. Mogobe Ramose (2011, p. 15) destaca duas características transacionais da África colonial para a pós-colonial:

Um é a estrutura duradoura do controle econômico dos antigos colonizadores. Outro é a condição de subserviência epistemológica aos antigos colonizadores, com relação aos paradigmas científicos e educacionais. Ambos os elementos de dependência econômica e intelectual. (EZE, c1997, p. 10)

Essa dimensão unilateral dos direitos humanos é evidenciada também no debate em torno da categoria política de genocídio. Ana Luiza Flauzina (2014) analisa os argumentos de recusa por parte de intelectuais e do direito penal nacional e internacional, em considerar o genocídio de outros povos, como os indígenas, no decorrer do processo de colonização e na fundação e desenvolvimento dos Estados modernos. Para a autora, trata-se de um escudo político e simbólico, de forma a negligenciar ou minimizar os extermínios e explorações perpetrados pela história branco-moderna para enriquecimento.

Desde a adoção da Convenção sobre Genocídio há uma visível tendência de se bloquear o acesso às consequências

materiais e simbólicas do reconhecimento do genocídio, quando o crime é cometido como resultado das demandas da supremacia branca para a vitimização de populações negras. Nesses casos, as históricas denúncias das vítimas, sublinhando a existência de arranjos genocidas promovidos por Estados predominantemente controlados por elites brancas e ‘práticas genocidas socialmente sancionadas’ têm sido sistematicamente rejeitadas. Nessa dinâmica, a rotulagem de genocídio para caracterizar vários cenários de violência tornou-se uma heresia retórica e jurídica. (FLAUZINA, 2014, p. 137)

Reconheço a importância dos direitos humanos para a história ocidental branca. Contudo, não deposito confiança que eles nos protegerão enquanto povo africano e diaspórico dos genocídios cometidos por aquele mesmo grupo social que os construiu. Os direitos do humano universal, assim como os direitos sociais conquistados pelas populações ao redor do mundo, podem ser retirados num piscar de olhos.

No caso do Brasil, o movimento negro, juntamente com outros setores dos movimentos sociais, conquistou direitos sociais no pós-ditadura militar e durante o período no qual um governo de centro-esquerda esteve no poder. São considerados os avanços em algumas áreas, principalmente relacionadas à educação, ao trabalho e à economia.¹⁶ Porém, quando olhamos os números relativos ao racismo no quesito segurança pública, pessoas negras foram as que mais morreram vítimas de homicídio, enquanto a porcentagem de assassinato de pessoas brancas diminuiu.¹⁷

Atualmente, estamos num governo declaradamente de direita e continuamos a morrer, da mesma forma. É inegável a força e o estrago do discurso racista dos atuais dirigentes;¹⁸ no entanto, é incontestável os impactos destrutivos da negação e minimização do racismo por parte dos setores de esquerda e centro-esquerda do Brasil. (AGANJU, 2018; NASCIMENTO, 2019, p. 197-208)

16 Confira Veloso (2019).

17 Ver Madeiro (2018) e Vasconcelos (2020).

18 Ver levantamento produzido pela Assessoria de comunicação Terra de Direitos (2020).

Segundo Ana Flauzina (2014, p. 138), “Há uma evidente naturalização do terror de Estado visando corpos negros, apesar da celebração do valor imperativo do direito internacional de direitos humanos, que tem a proscrição de genocídio como um dos seus mais célebres bastiões”.

Os direitos humanos e sociais foram e são construídos a partir da lógica que vimos no decorrer deste capítulo. Portanto, independente de qual seja o direcionamento e perspectiva política dos governos dos diferentes países – se de direita ou esquerda –, são fincados nesta mesma racionalidade brancocêntrica ocidental, com algumas variações. Logo, não podemos nos segurar nas leis como garantidoras dos nossos direitos, posto que, quem cria as leis? Elas “[...] não são mais fortes que seus executores. Se as pessoas que aplicam as leis decidirem não mais fazê-lo, elas não terão valor e não terão poder”. (WILSON, 2021, p. 51)

REFLEXÕES FINAIS SEM PRETENSÕES CONCLUSIVAS

Chegamos ao final... Não tive e não tenho a intenção de esgotar a temática neste capítulo, o que propus aqui foram reflexões a partir do plano teórico, orientadas pelo cotidiano. O que trago não são conclusões, mas ponderações em vista de objetivos finais comuns, para o povo africano do continente e da diáspora, sobretudo.

É evidente a influência e o domínio da cosmovisão branco-ocidental-eurocêntrica em todos os âmbitos das nossas vidas, mesmo sobre aspectos que não percebemos. Há lugares, como os terreiros de candomblé, onde tentamos nos afastar desta lógica, mas que, ainda assim, não estão livres de possíveis práticas racistas e colonialistas. Todavia, o candomblé é um espaço vivo, de resistência afro-diaspórica. Pode ser entendido também como reflexo e fruto da cosmopercepção africana, um lugar onde desenvolvemos o intelecto, o físico, a mente e a espiritualidade. E, ainda que o façam em sua essência, não há possibilidade de desmembramento do humano, em hierarquização de partes do humano, porque nele cada parte é fundamental para que possamos nos desenvolver e cultivar a nossa ancestralidade. No candomblé, o hu-

mano e a natureza são equivalentes. Não há candomblé sem natureza, assim como não há candomblé sem o humano.

Em instituições como a universidade, a cosmovisão eurocêntrica e branca é ainda mais óbvia, como vimos. Há quem diga que a produção e resgate de conhecimentos africanos e diaspóricos na academia sejam mais uma forma de reforçar este espaço, fundamentalmente branco. Estudantes, professores, servidores técnicos, passantes: todas essas pessoas são formadas e atravessadas por saberes e experiências que a universidade, muitas vezes, não percebe e considera. Tudo isso, reconhecendo ou não, faz parte da formação profissional/universitária e interfere diretamente nesse ambiente. Quando a academia nega e faz com que cada uma dessas pessoas abra mão de partes que a constituem, temos o aniquilamento do humano e o triunfo do projeto moderno-ocidental e supremacista branco.

Acredito que é necessário utilizar referências, epistemologias, metodologias afro-diaspóricas, porém isso não é o bastante. Não adianta empretecer o currículo e a formação. Precisamos pensar num novo modelo de universidade, que seja capaz de admitir as cosmopercepções existentes sem hierarquizá-las. Sem a predominância de uma sobre as várias partes que compõem o humano, mas que elas possam ser igualmente desenvolvidas, cultuadas e cuidadas.

É necessário, pois, que os direitos humanos levem em conta a história e a realidade de todos os humanos, inclusive reconhecendo o que a humanidade fez e faz consigo (MOORE, 2018), num atentado ininterrupto contra si mesma. Compreendendo a particularidade dos povos e considerando os contextos históricos e sociais na direção da pluriversalidade.

Assim, partindo dessa encruzilhada epistêmica, sigo na busca de caminhos outros possíveis, sem a cisão de quem sou, do que sou e de quem somos: corpo, mente, emoção, razão e espiritualidade. Reverenciando quem dá e quem é o próprio caminho.

REFERÊNCIAS

- AGANJU, F. O estranho caso da esquerda que esqueceu Rafael Braga. In: UNIÃO DOS COLETIVOS PAN-AFRICANISTAS (org.). *Epistemologias do renascimento africano*. [S. l.]: Filhos da África, 2018. (Coleção Pensamento Preto, 2). p. 220-254.
- ALEIXO, R. Dendorí: uma poética-muitas. In: FESTIVAL DE INVERNO DA UFMG, 52., 2020, Belo Horizonte. *Ensaio Mundos Possíveis*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: https://issuu.com/culturaufmg/docs/ricardo_aleixo. Acesso em: 21 out. 2021.
- ANI, M. *Uma crítica africano-centrada do pensamento e comportamento cultural europeu*. Trenton: Africa World Press, c1994. Disponível em: <https://estahorareall.wordpress.com/2015/08/07/dr-marimba-ani-yurugu-uma-critica-africano-centrada-do-pensamento-e-comportamento-cultural-europeu/>. Acesso em: 28 out. 2021.
- ANI, M. Visão de mundo africana e Tempo dos guerreiros acordarem. In: UNIÃO DOS COLETIVOS PAN-AFRICANISTAS (org.). *Epistemologias do renascimento africano*. [S. l.]: Filhos da África, 2019. (Coleção Pensamento Preto, 3). p. 125-134.
- ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO TERRA DE DIREITOS. *Autoridades políticas brasileiras proferiram 55 manifestações e declarações racistas em 2 anos*. [S. l.], 20 nov. 2020. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/autoridades-politicas-brasileiras-proferiram-55-manifestacoes-e-declaracoes-racistas-em-2-anos/23507>. Acesso em: 26 out. 2021.
- EZE, E. C. A filosofia moderna ocidental e o colonialismo africano. In: EZE, E. C. (org.). *Pensamento africano*. Barcelona: Bellaterra, 2001. [Tradução do capítulo por Marcos Carvalho Lopes]. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/a-filosofia-moderna-e-o-colonialismo-africano_-emmanuel-eze.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.
- FARIAS, C. B. S. *Rompendo o silêncio diante do racismo e do sexismo: um debate interseccional sobre resistências de mulheres negras no âmbito da universidade*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32527>. Acesso em: 27 out. 2021.

- FERREIRA, S. de J. *A razão negra e os direitos humanos: as políticas internacionais contra a discriminação racial*. 2017. Monografia (Bacharelado em Relações Internacionais) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/20455/1/2017_SibelleDeJesusFerreira_tcc.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.
- FLAUZINA, A. L. P. As fronteiras raciais do genocídio. *Direito.UnB*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 119-146, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/24625/21806>. Acesso em: 28 out. 2021.
- GAIA, R. da S. P.; VITÓRIA, A. da S.; ROQUE, A. T. *Candomblé no Brasil: resistência negra na Diáspora Africana*. Jundiá: Paco, 2020.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MADEIRO, C. Taxa de homicídios de negros cresce 23% em 10 anos; mortes de brancos caem. *UOL*, [s. l.], 5 jun. 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2018/06/05/taxa-de-homicidios-de-negros-cresce-26-em-10-anos-mortes-de-brancos-caem.htm>. Acesso em: 26 out. 2021.
- MOORE, C. A humanidade contra si mesma. In: UNIÃO DOS COLETIVOS PAN-AFRICANISTAS (org.). *Epistemologias do renascimento africano*. [S. l.]: Filhos da África, 2018. (Coleção Pensamento Preto, 2).
- MOORE, C. *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.
- MORIN, E. *Sociologie*. Paris: Fayard, 1984.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- NASCIMENTO, A. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

- NOGUERA, R. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- Oyèwùmí, O. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- Oyèwùmí, O. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 171-181.
- PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-244, jan./mar. 2013.
- PONTES, K. R. *Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03*. 2017. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [http://dippg.cefet-rj.br/ppfen/attachments/article/81/07_Kati%C3%B4scia Ribeiro Pontes.pdf](http://dippg.cefet-rj.br/ppfen/attachments/article/81/07_Kati%C3%B4scia%20Ribeiro%20Pontes.pdf). Acesso em: 26 out. 2021.
- RAMOSE, M. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. *Ensaaios Filosóficos*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 6-23, out. 2011. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.
- SANTOS, G. A. dos. *A invenção do “ser negro”: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ, 2002.
- SILVA, A. C. da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: Edufba, 2011. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8688/1/Ana Ceia da Silva.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8688/1/Ana%20Ceia%20da%20Silva.pdf). Acesso em: 26 out. 2021.
- SILVÉRIO, V. R. (ed.). *Síntese da coleção História Geral da África: século XVI ao século XX*. Autoria por Maria Corina Rocha e Muryatan Santana Barbosa. Brasília, DF: Unesco, 2013.
- TRZESNIAK, P.; KOLLER, S. H. A redação científica apresentada por editores. In: SABADINI, A. A. Z. P.; SAMPAIO, M. I. C.; KOLLER, S. H. (org.). *Publicar em psicologia: um enfoque para a revista científica*. São Paulo: Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009. p. 19-33.

VASCONCELOS, C. Número de homicídios de pessoas negras cresce 11,5% em onze anos; o dos demais cai 13%. *El País*, Brasil, 27 ago. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-27/numero-de-homicidios-de-pessoas-negras-cresce-115-em-onze-anos-o-dos-demais-cai-13.html>. Acesso em: 26 out. 2021.

VELOSO, L. Lula e os negros: qual foi a colaboração do ex-presidente à população negra? *Alma Preta*, Bauru, 13 nov. 2019. Disponível em: https://esportes.yahoo.com/noticias/lula-politicas-negros-brasil-racismo-122907379.html?guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAABSpXebg9Fdo_Zd5YZBZVcRerzLWNuXbSaEKyWtjyiF_MgoE6CuAFN2KOVSSyjl3Ro7Ahnc7XhR1nPEuRcGamntFgCFS6ODZLIIXT2F_DUB6ite2wWdJlXQ_kbDUv9G5WU1JDPDaCm89gLJ8aN8ka0OC3Oq_Trwze4d9fM0jWJru&guccounter=2. Acesso em: 26 out. 2021.

WILSON, A. N. *A falsificação da consciência Afrikana: história eurocêntrica, psiquiatria e política da supremacia branca*. Tradução de Kanda Ìmárale & Zaus Kush. São Paulo: Poder Afrikano, 2021.

A DIMENSÃO SOCIAL E RACIAL NO ACESSO
AO ENSINO SUPERIOR
reflexões a partir de uma parceria



MÁRCIO MUCEDULA AGUIAR
DÉBORA CRISTINA PIOTTO

INTRODUÇÃO

A parceria entre os autores do presente texto, cujo percurso teórico e metodológico será aqui objeto de análise, foi iniciada a partir da possibilidade de realização de um estágio pós-doutoral. Em busca de um supervisor, Márcio M. Aguiar, professor adjunto na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), considerou ser possível a articulação entre os estudos de trajetórias escolares de estudantes provenientes de camadas populares, que vinham sendo realizados por Débora C. Piotto, professora associada da Universidade de São Paulo (USP), com a discussão de questões étnico-raciais – seu objeto de pesquisa desde a iniciação científica. Nosso primeiro contato ocorreu em 2013.

A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que instituiu a reserva de 50% das vagas nas instituições federais de ensino superior para alunos oriundos de escolas públicas e, entre esses, para estudantes negros e indígenas, acabara de ser aprovada. (BRASIL, 2012) E, nesse contexto, as três universidades estaduais paulistas desencadearam uma discussão a respeito da adoção da reserva de vagas em seus processos seletivos.

A USP, instituição na qual Márcio Aguiar realizou o pós-doutoramento, em 2014, sob supervisão de Débora Piotto, optou, naquele momento, por fazer mudanças no programa de inclusão já existente. O Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp) era um sistema de bonificação destinado a egressos de escolas públicas criado em 2006. Então a universidade fez alterações nesse sistema com o objetivo de ampliar o número de estudantes negros e de egressos de escolas públicas em seu corpo discente.¹

Políticas de ações afirmativas que adotavam critérios sociais ao invés de raciais estavam presentes na maioria das universidades estaduais e também nas federais – antes da implementação da Lei nº 12.711 em 2012 –, segundo Feres Júnior e demais autores (2013). Conforme os autores, cotas voltadas a egressos da rede pública de ensino e a alunos de baixa renda predominavam nessas universidades, independentemente da cor ou etnia do candidato. (FERES JÚNIOR et al., 2013)

Partindo da compreensão de que as desigualdades sociais se interseccionam com as desigualdades étnico-raciais, considerávamos que apenas a adoção de um recorte social em uma política de ação afirmativa, como fora implementado pelo Inclusp, não incluiria negros e pardos na proporção necessária para a constituição de uma universidade mais diversa e democrática. E foi essa hipótese que deu origem à pesquisa de pós-doutorado que inaugurou a parceria que será aqui analisada e que continua até os dias de hoje. Nesse sentido, o objetivo do

1 Em 2018, a USP adotou o regime de cotas raciais em seu vestibular. Trataremos dessa questão mais adiante no texto. Sobre esse assunto, também é possível consultar o trabalho de Silva (2020).

presente texto é analisar o percurso teórico e metodológico da parceria acadêmico-científica entre seus autores.

Para isso, discutiremos, inicialmente, os marcos teóricos e conceituais que vêm proporcionando a articulação entre as dimensões sociais e raciais na compreensão de trajetórias de escolarização em meios populares. Posteriormente, discutiremos o percurso metodológico que orientou o desenvolvimento da pesquisa que originou nossa parceria, bem como sobre os principais resultados a que chegamos a partir de sua realização. Por fim, apresentaremos uma noção teórica que elaboramos para a compreensão do fenômeno que vimos analisando. Assim, pretendemos discutir como se deu a escolha dos referenciais teóricos e do método quantitativo que possibilitaram a realização da pesquisa que permitiu a proposição da noção de capital étnico-racial que articula as especificidades do racismo brasileiro com a reprodução das desigualdades escolares. (AGUIAR; PIOTTO, 2018)

DOS MARCOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

Historicamente, o Brasil foi constituído sob a lógica colonial, marcado fortemente pela escravidão negra e pela ausência de reconhecimento dos direitos dos povos aqui nativos. O resultado desse processo histórico culminou na formação de uma das sociedades mais desiguais do mundo, ocupando a sétima posição no *ranking* da desigualdade mundial. (OXFAM BRASIL, 2017) Desigualdade que tem características singulares em função desse passado escravocrata e que é estruturada pelo racismo e pela discriminação contra os negros.² (ALMEIDA, 2019) Assim, em nosso país, pessoas autodeclaradas pretas e pardas têm os menores rendimentos, são maioria entre os trabalhadores manuais e possuem níveis de escolaridade mais baixos dos que os brancos. (CAMPOS; FRANÇA; FERES JÚNIOR, 2018) Em relação ao

2 Neste trabalho, assim como faz o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos levantamentos censitários, consideramos negros a somatória das pessoas que se autoidentificam como pretas e pardas. (OLIVEIRA, 2012)

ensino superior, segundo dados referentes ao ano de 2018, 78,8% dos jovens brancos entre 18 e 24 anos de idade estão no ensino superior e apenas 55,8% dos jovens negros na mesma faixa etária frequentam essa etapa de escolarização. (BRASIL, 2019)

A despeito dos indicadores sempre mais desfavoráveis aos negros, em nosso país persiste a crença de que somos uma democracia racial. Essa representação tem origem na ideia de que o Brasil foi formado pela fusão harmônica entre as raças branca, negra e indígena. Segundo Gilberto Freyre (1989), o povo brasileiro seria resultado da fusão desses povos por meio da intensa miscigenação, o que indicaria que aqui não existe discriminação racial. O autor defendia a tese de que o Brasil praticava um tipo específico de relação entre negros e brancos, diferente daquela existente em outros países como os Estados Unidos. (GUIMARÃES, 2002)

Essa ideia de democracia racial foi duramente criticada por Florestan Fernandes (2007). Para o autor, a ausência de conflitos raciais abertos e violentos no Brasil não significaria a inexistência de racismo em nossa sociedade. (FERNANDES, 2007) A partir das pesquisas realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) na década de 1950 e de estudos posteriores, Fernandes (2007) demonstrou a existência do preconceito racial e de uma estratificação racial que colocava pretos e pardos em posições sociais subalternas. Por isso, ele passou a utilizar a expressão “mito da democracia racial”, demonstrando que a representação do Brasil enquanto democracia racial é um “mito” ao invés de realidade, na medida em que não se pode falar em democracia racial enquanto se mantém desigualdades extremas entre brancos e negros.

Além dessa discussão, na construção de nossa parceria acadêmico-científica, consideramos também outra característica do “racismo à brasileira”, como denomina Edward Telles (2003): o fato de que entre nós predominaria a discriminação racial relacionada a características fenotípicas. Outro autor que orientou nosso trabalho foi Oracy Nogueira (1998) e a sua distinção entre preconceito de marca e preconceito de origem.

Para Nogueira (1998), enquanto nos Estados Unidos a origem da pessoa, ou seja, se ela é ou não descendente de negros, define a sua condição étnico-racial, no Brasil a origem não seria tão central, mas sim as marcas ou os traços físicos ou fenotípicos. Dessa forma, a cor da pele, associada a outras características, como formato de nariz e tipo de cabelo, determinaria maiores probabilidades de a pessoa ser discriminada. Segundo o autor, quanto mais os traços físicos das pessoas se aproximam da tonalidade escura e de cabelos crespos, por exemplo, maiores as chances de discriminação. O preconceito de marca manifesta-se na visão depreciativa associada à cor da pessoa, combinada a outras características como o nível de escolaridade ou ocupação. Tal preconceito não implica segregação, mas, antes, preferência por indivíduos que tenham as marcas raciais desvalorizadas menos acentuadas. (NOGUEIRA, 1998)

Outro referencial importante para a nossa construção conceitual foi Carlos Hasenbalg (1979), que concebe a raça como um conjunto de traços fenotípicos socialmente elaborados. Segundo o autor, a raça seria um mecanismo eficaz no preenchimento de posições na estrutura de classe e no sistema de estratificação social. (HASENBALG, 1979)

Esses marcos teóricos e conceituais foram importantes para a pesquisa que realizamos pois contribuíram para a definição, delimitação e caracterização do racismo em nossa sociedade, sendo fundamentais para a discussão sobre as dimensões sociais e raciais no acesso ao ensino superior. A partir dele, pudemos compreender que o racismo brasileiro muitas vezes apresenta-se também de forma velada, disfarçada pela representação do Brasil enquanto democracia racial.

Com base nessa compreensão, entendemos, ainda, que a universidade, sendo uma instituição social, não está isenta de racismo, mas, assim como ocorre na sociedade em geral, também teria resistência em reconhecê-lo. A adoção de critérios sociais em detrimento de raciais na formulação de políticas de ações afirmativas por parte de muitas universidades públicas antes da promulgação da Lei de Cotas parece-nos uma ilustração disso.

Adicionalmente, ao lado da questão racial, a parceria entre os autores deste texto também envolveu a discussão da dimensão social no acesso ao ensino superior. A representação de que o acesso à universidade depende do esforço individual e traduz o mérito do indivíduo seria outro fator que, em nossa concepção, colaboraria para explicar a resistência da adoção do recorte racial em políticas de inclusão de importantes universidades, como discutem Daflon, Feres Júnior e Campos (2013).

Na década de 1960 do século passado, Bourdieu e Passeron (2014) realizaram suas primeiras pesquisas sobre o desigual acesso das camadas sociais ao ensino superior. O primeiro estudo realizado pelos autores demonstrou que o sistema de ensino opera uma eliminação de estudantes de origem popular. De acordo com Bourdieu e Passeron (2014), as chances de acesso ao ensino superior é o resultado de uma seleção que ocorre ao longo do percurso escolar e que se exerce com rigor desigual em função da origem social dos sujeitos. A pesquisa realizada demonstrou, ainda, que a desvantagem também se exprimia em relação à escolha dos cursos, que semelhantemente ocorria segundo a origem social. De acordo com os autores, era possível observar-se um padrão geral: a restrição de escolhas impunha-se mais às classes baixas do que às privilegiadas e, entre aquelas, ainda mais às estudantes mulheres.

A necessidade de explicitar os mecanismos objetivos por meio dos quais essa desigualdade se reproduzia no sistema de ensino culminou na proposição do conceito de capital cultural. Pierre Bourdieu elaborou esse conceito na década de 1960, buscando com ele uma forma de explicar as diferenças de rendimento escolar obtido por crianças de classes sociais distintas, opondo-se às explicações provenientes da teoria do capital humano e da crença na existência de “aptidões”. (BOURDIEU, 2012) Contrariamente às afirmações de que as desigualdades no desempenho escolar seriam devidas a fatores exclusivamente econômicos ou a “dom”, Bourdieu (2012, p. 74) afirmou que essas desigualdades são fruto da distribuição, também desigual, do capital cultural entre as classes e frações de classes: “O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família”. Assim,

para Bourdieu, a principal ação do meio familiar sobre o êxito escolar seria predominantemente cultural. (BOURDIEU, 2012)

O capital cultural é formado por um conjunto de estratégias, valores e disposições que cria no indivíduo uma predisposição a uma atitude mais dócil e de reconhecimento ante às práticas educativas. (SETTON, 2005) Em outros termos, capital cultural é aquilo que gera dividendos ou o que é rentável no mundo escolar. É um privilégio cultural. (BOURDIEU; PASSERON, 2014) Em alusão ao conceito marxista de capital (econômico), também em Bourdieu o capital cultural é herdado e possui a capacidade de se transformar em outros capitais ou de gerar mais capital.

Assim, capital cultural é um conceito que visa explicitar o privilégio cultural que algumas crianças herdam de suas famílias e que se constituem em vantagens no ambiente escolar. Ele também se refere a um sistema de valores implícito e profundamente interiorizado que contribui para definir as atitudes frente à instituição escolar. Sendo a escola organizada segundo conhecimentos culturais das classes dominantes, ao ingressar nela, as crianças das camadas populares estariam em desvantagem em relação às crianças das demais camadas sociais. A facilidade e o domínio da “língua escolar” (BOURDIEU, 2012) seria uma ilustração disso. Assim, por exemplo, quanto maior o capital cultural, maior a familiaridade com a língua escrita, sendo também maiores as probabilidades de um bom desempenho escolar. (BOURDIEU, 2012)

Assim, apoiados em Pierre Bourdieu e em Carlos Hasenbalg Edward Telles, Florestan Fernandes e Oracy Nogueira, fomos a campo realizar a pesquisa cuja metodologia e principais resultados serão apresentados a seguir.

DA METODOLOGIA QUANTITATIVA

O delineamento de um objeto de pesquisa é orientado pelas preocupações valorativas dos pesquisadores. Guiando-nos sempre pelo

compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, e compreendendo que isso também se relaciona com as oportunidades de acesso ao ensino superior, delineamos o projeto de pesquisa cuja realização deu origem à parceria dos autores deste texto.

O objetivo da investigação realizada foi analisar os perfis socioeconômicos e étnicos-raciais dos alunos ingressantes na USP, observando se a implementação do Inclusp teria alterado a composição étnico-racial dos cursos. Para isso, analisamos os dados sobre renda familiar, origem escolar, escolaridade dos pais dos estudantes dos três cursos mais seletivos e dos três menos seletivos da USP no período de 2005 a 2014. A definição dos cursos mais e menos seletivos ocorreu em função de dois critérios: aqueles que apresentavam os maiores e menores índices de relação candidato/vaga e da nota de corte no período estudado. Assim, os cursos selecionados foram: Engenharia Aeronáutica (*campus* São Carlos), Medicina (*campus* São Paulo) e Ciências Médicas (*campus* Ribeirão Preto.) Os menos seletivos: Ciências da Natureza (*campus* USP Leste), Música (*campus* Ribeirão Preto) e Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental (*campus* São Paulo).

Todas as informações do período de 2005 a 2014 foram obtidas a partir de dados constantes do *site* da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest). Os dados foram levantados a partir do questionário socioeconômico que foram respondidos por todos os candidatos e são entregues na inscrição. A cor ou raça desses estudantes foi autodeclarada no preenchimento do questionário. Os dados apresentados na pesquisa dizem respeito a todos os estudantes matriculados nos seis cursos selecionados no período de 2005 a 2014 posterior à última chamada para matrícula.

A escolha da metodologia quantitativa se deu em razão da necessidade de dados que quantificassem e apontassem as tendências de reprodução das desigualdades conforme as pesquisas realizadas por Bourdieu e Passeron (2014). Para a sistematização e organização dos dados, foram elaborados gráficos com base na média dos estudantes matriculados entre 2005 e 2014 para cada categoria considerada em

cada um dos indicadores analisados. Na sequência apresentaremos os principais resultados que obtivemos.

A renda familiar é um aspecto importante para dimensionar as condições econômicas necessárias para manutenção dos estudos. Quanto maior a renda familiar, maior a probabilidade de um estudante se manter e custear as várias necessidades decorrentes do acesso e da permanência no ensino superior.

As informações relativas ao rendimento familiar entre 2005 e 2014 foram agrupadas em faixas de renda. Contudo, como ao longo dos dez anos analisados as categorias variaram, foi preciso fazer alguns ajustes para permitir a comparação e o agrupamento entre os diversos anos. Assim, conforme explicitado em Aguiar e Piotto (2018), entre os anos 2005 e 2007, havia sete faixas de renda, a saber: 1. inferior a R\$ 500; 2. entre R\$ 500 e R\$ 1.500; 3. entre R\$ 1.500 e R\$ 3.000; 4. entre R\$ 3.000 e R\$ 5.000; 5. entre R\$ 5.000 e R\$ 7.000; 6. entre R\$ 7.000 e R\$ 10.000; e 7. superior a R\$ 10.000. Já a partir de 2008, os dados sobre rendimento familiar passaram a ser fornecidos em salários mínimos, sendo apresentadas nove faixas de renda: 1. inferior a um salário mínimo; 2. entre um e dois salários mínimos; 3. entre dois e três salários mínimos; 4. entre três e cinco salários mínimos; 5. entre cinco e sete salários mínimos; 6. entre sete e dez salários mínimos; 7. entre 10 e 14 salários mínimos; 8. entre 14 e 20 salários mínimos; e 9. acima de 20 salários mínimos. Assim, para permitir o agrupamento dos dados, criamos quatro faixas de renda para o período de 2005 a 2014: 1. inferior a um salário mínimo até três salários mínimos; 2. entre três e sete salários mínimos; 3. entre sete e 14 salários mínimos; e 4. acima de 14 salários mínimos. Além disso, considerando que, para os anos de 2005 a 2007, os dados da renda estavam em reais, foi necessário realizar a conversão dos valores para número de salários mínimos. O cálculo foi realizado levando em consideração o salário mínimo nominal em dezembro de 2005, 2006 e 2007, segundo tabela do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese).

Assim, os dados levantados mostraram que a renda familiar era maior entre os ingressantes dos cursos mais seletivos, tendência que se invertia nos cursos menos seletivos que possuíam rendas familiares bem menores.

Outro elemento importante no acesso ao ensino superior é a escolaridade dos pais, ou seja, quanto maior o grau de estudos dos pais maiores as chances de acesso a esse nível de ensino, assim como demonstraram Bourdieu e Passeron (2014) para os anos de 1960 na França. Os dados poderiam nos mostrar se existia um padrão entre o grau de escolaridade dos pais e o acesso aos cursos mais e menos seletivos.

O questionário socioeconômico da Fuvest respondido pelos candidatos utilizava nove categorias para definir o nível de escolaridade dos pais e das mães. (AGUIAR; PIOTTO, 2018) Para facilitar a compreensão dos dados, e assim como se procedeu em relação ao rendimento familiar, foi feito um agrupamento dessas categorias, resumindo-as em cinco, utilizando as adotadas pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 e criando uma nova para os estudos de pós-graduação. Dessa forma, os níveis de escolaridade dos pais e das mães foram agrupados em: 1. sem instrução e fundamental incompleto; 2. fundamental completo e médio incompleto; 3. médio completo e superior incompleto; 4. superior completo e curso de pós-graduação incompleto; e 5. pós-graduação completa.

Os dados revelaram que a maioria dos alunos que ingressavam nos cursos mais seletivos tinham pais e mães com alta escolaridade, tendência que, assim como a renda, era inversa nos cursos menos seletivos em que a maioria dos ingressantes tinha pais com graus mais baixos de escolaridade.

A origem escolar também tem um papel importante no acesso aos cursos das universidades públicas no Brasil. Alunos oriundos de escolas públicas historicamente tiveram maiores dificuldades no acesso às universidades públicas. Como explicamos em Aguiar e Piotto (2018), entre os anos 2005 e 2008, o questionário da Fuvest apresentava oito opções de resposta para a pergunta referente à realização do ensino médio, sendo elas: “só em escola pública (estadual ou municipal)”, “só em

escola pública federal”, “só em escola particular”, “maior parte em escola pública”, “maior parte em escola particular”, “metade em escola pública e metade em escola particular”, “supletivo ou madureza” e “exterior (qualquer tipo de escola)”. Em 2009, acrescentou-se a categoria “só em escola pública (parcialmente em escola municipal, estadual ou federal)”, e a categoria “supletivo ou madureza” deixou de existir. Em 2012, a categoria “metade em escola pública e metade em escola particular” também não apareceu entre as opções de resposta. Desse modo, assim como procedemos em relação aos demais indicadores, com o objetivo de dar maior visibilidade aos dados, foram adotadas apenas quatro categorias que agruparam todas as demais mencionadas. São elas:

Escola Pública (inclui todas as categorias de ensino público, municipal, estadual, federal e a maior parte na escola pública); Escola Particular (inclui todo o ensino em escola particular no Brasil e a maior parte na escola particular); Metade em Escola Pública e Metade em Escola Particular (foi mantida em todos os anos, e quando já não havia mais a categoria, considerou-se zero aluno); e outros (no exterior, qualquer tipo de escola, outra situação, supletivo ou madureza).

O objetivo era observar se a origem escolar dos ingressantes na USP obedeceria a algum padrão, e os dados mostraram que a maioria dos estudantes dos cursos mais seletivos tiveram a origem escolar em escolas privadas, tendência que se invertia em relação aos cursos menos seletivos em que a maioria dos alunos era egressa de escolas públicas.

Com relação à cor ou raça dos estudantes, o questionário da Fuvest utilizava as cinco categorias do IBGE: preto, pardo, branco, amarelo e indígena. Os dados mostraram que estudantes brancos eram maioria nos cursos mais seletivos. Estudantes negros estavam em sua maioria nos cursos menos seletivos. Mas, mesmo lá, os estudantes pretos e pardos constituíam minoria. Todos os indicadores por nós analisados mostraram que a intersecção entre as desigualdades socioeconômicas e a condição racial reproduziam-se no acesso desigual aos cursos mais e menos seletivos da USP.

A análise comparativa que realizamos com os dados anteriores do Inlusp mostrou que, apesar de esse programa ter contribuído para o aumento do ingresso de estudantes de escolas públicas na USP, a porcentagem de estudantes negros na USP, que era baixa, assim permaneceu. A pesquisa realizada mostrou que essa realidade não sofreu grandes alterações, pois, de modo geral, a proporção de estudantes negros continuava baixa. (AGUIAR; PIOTTO, 2018) Não obstante, a disparidade existente entre os cursos mais e menos seletivos, bem como o fato de nestes últimos observar-se maior diversificação étnico-racial, também nos cursos de menor seletividade há predominância de estudantes brancos.

A pesquisa teve como objetivo investigar se o Inlusp, por meio da adoção do recorte social, estaria possibilitando maior inclusão de estudantes negros nessa universidade. Os resultados de nossa investigação mostraram que não. Em Aguiar e Piotto (2018), indicamos a insuficiência da adoção de critérios apenas sociais para o aumento de estudantes negros no corpo discente de uma universidade pública como a USP.

Além disso, buscando contribuir para a explicação desse fenômeno, e articulando as discussões sobre a questão racial e sobre as desigualdades escolares, levantamos a hipótese de que, aos condicionantes sociais, entrelaçar-se-ia a condição étnico-racial, numa espécie de capital que poderia ajudar a explicar a desigualdade de acesso ao ensino superior por parte de estudantes negros. A partir da ideia de preconceito de marca de Nogueira (1998), entendemos que cor ou raça, no Brasil, pode se constituir em vantagem ou desvantagem nas trajetórias escolares. Nessa direção, propusemos a noção de capital étnico-racial. (AGUIAR; PIOTTO, 2018) Consideramos que a cor ou raça, assim como o capital cultural, conforme proposto por Pierre Bourdieu, pode gerar benefícios no sistema escolar. Os estudantes negros têm os marcadores sociais da diferença que aumentam as possibilidades de sofrerem discriminação no ambiente escolar, de não se sentirem reconhecidos nos conteúdos dos currículos dos vários níveis escolares, prejudicando seu desempenho e aumentando as chances de evasão escolar. Ou seja,

a cor ou raça pode se constituir num privilégio, no caso das crianças brancas, ou em uma desvantagem para as crianças negras, e isso que poderá atuar durante toda a trajetória escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha dos pressupostos teóricos e metodológicos é um aspecto fundamental no desenvolvimento acadêmico-científico. Essa escolha reflete também os valores e concepções dos pesquisadores a respeito da sociedade em que vivem. O Brasil é uma das sociedades mais desiguais do mundo. A busca da superação dessas desigualdades exige pesquisas que gerem dados que explicitem essa situação e contribuam para o delineamento de políticas públicas que colaborem para a sua superação. O acesso ao ensino superior pode colaborar para a diminuição das desigualdades escolares e as políticas de ações afirmativas têm sido fundamentais para a construção de uma universidade pública mais diversa.

Assim, tendo isso em vista, realizamos uma pesquisa cujos marcos teóricos e conceituais, bem como a metodologia adotada, foram aqui apresentados. Além disso, apresentamos também seus principais resultados e a noção que elaboramos buscando contribuir para a explicação do fenômeno focado.

A pesquisa mostrou que o número de estudantes negros na USP era bastante desigual em relação ao de brancos, principalmente naqueles cursos de maior seletividade. Apesar do avanço no crescimento de egressos da escola pública entre os alunos dessa universidade, a partir da implantação de seu Inlusp, o estudo mostrou que não houve aumento expressivo do número de estudantes negros, e que estes, quando logravam ingressar na USP, o faziam predominantemente nos cursos menos seletivos.

A partir disso, discutimos que às desigualdades econômicas se articulam as desigualdades étnico-raciais constituindo um padrão de acesso ao ensino superior desigual entre brancos e negros. Essa desigualdade se repõe mesmo entre estudantes mais pobres egressos de escolas públicas.

Em 2018, após mais de 20 anos de discussão, a USP passou a adotar o sistema de reserva de vagas com critérios raciais. A reserva foi feita de forma paulatina e, em 2021, atingiu a meta de destinação de metade das vagas para egressos da rede pública de ensino. Além disso, também era objetivo da política de reserva de vagas alcançar, entre os ingressantes de escolas públicas, 37% de estudantes autodeclarados negros e indígenas, que corresponde à proporção desses grupos no estado de São Paulo. E, em 2021, esse número foi de 44%. (EM MUDANÇA..., 2021)

Essa mudança histórica, ainda que tardia, corrobora a discussão que já havíamos feito de que a adoção apenas de critérios sociais não contribuiria para aumentar o número de estudantes negros no corpo discente da USP.

Os resultados aqui apresentados, assim como as discussões que eles permitiram, são produtos das escolhas teóricas e metodológicas que têm marcado a parceria que construímos. Desejamos que a apresentação deles possa inspirar jovens pesquisadores e colaborar para a constituição de novas parcerias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Cordeiro: Polén, 2019. (Coleção Feminismos plurais).

AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C. Desigualdade à brasileira: capital étnico-racial no acesso ao ensino superior. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 478-491, set./dez. 2018.

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. *Diário Oficial União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 6 maio 2020.

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 39-64.
- CAMPOS, L. A.; FRANÇA, D.; FERES JÚNIOR, J. *Relatório das desigualdades: raça, gênero e classe (GEMMA)*, Rio de Janeiro, ano 2018, n. 2, p. 1-18, 2018.
- DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.
- DIEESE. *Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos*. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 9 set. 2014.
- EM MUDANÇA histórica, a maioria dos ingressantes na USP é de escola pública. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 6 jun. 2021.
- FERES JÚNIOR, J. *et al.* As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais. *Levantamento de Políticas de Ação Afirmativa gemaa*, Rio de Janeiro, p. 1-25, nov. 2013.
- FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.
- FREYRE, G. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 26. ed. Rio de Janeiro: Record, 1989.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- NOGUEIRA, O. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp, 1998.
- OLIVEIRA, M. L. B. *Cartilha do Censo de 2010: Pessoas com Deficiência*. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.
- OXFAM BRASIL. *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras*. São Paulo: Brief Comunicação, 2017.

- SETTON, M. da G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005.
- SILVA, S. F. S. *Vivências escolares de estudantes negros: o acesso à Universidade de São Paulo após a adoção das cotas raciais*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.
- TELLES, E. E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- VIEIRA, I. Percentual de negros em universidades dobra, mas é inferior ao de brancos. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 2 dez. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/percentual-de-negros-em-universidades-dobra-mas-e-inferior-ao-de-brancos>. Acesso em: 29 maio 2017.

PERSPECTIVAS DECOLONIAIS
NA PESQUISA EM PSICOLOGIA
contribuições para os estudos com a população negra



ADRIELLE DE MATOS BORGES TEIXEIRA
MARIA VIRGINIA MACHADO DAZZANI

INTRODUÇÃO

As pesquisas de caráter decolonial procuram propor novas formas de produção de conhecimento, questionando os processos de epistemicídio decorrentes das teorias nortecêntricas. Essas epistemologias baseiam-se, de modo geral, em uma concepção cartesiana e eurocentrada de ciência, obedecendo a alguns pressupostos: separação entre o sujeito – que protagoniza a realização do estudo – e o objeto de estudo; defesa da neutralidade na ciência, com a suposta separação da produção do pesquisador de suas ideologias e valores políticos, sociais e religiosos e a busca de respostas “verdadeiras” que sejam aplicadas universalmente. (DULCI; MALHEIROS, 2021)

Desse modo, para as pesquisas decoloniais em psicologia, é necessário repensar os pressupostos epistemológicos das teorias psicológicas e também os métodos adotados para atingir seus objetivos. Novas propostas de pesquisa têm sido criadas e reinventadas a partir das experiências dos(as) pesquisadores(as) junto aos movimentos sociais e das vivências relativas ao trabalho de campo. (DULCI; MALHEIROS, 2021) Essas pesquisas têm indicado a impossibilidade da neutralidade preconizada nas epistemologias de base colonialista.

A Psicologia tem adotado, de modo geral, padrões convencionais de ciência que, conforme Bathia (2018), são geograficamente localizados na Europa e nos Estados Unidos, porém, apresentados como se fossem “A psicologia”, isto é, a psicologia estudada e praticada em todo o mundo. Desse modo, esse centro euro-americano determina a produção de conhecimento em todos os seus aspectos: o que se pode pesquisar, de que forma se pode pesquisar, o que é ciência e o que não é. Dito de outro modo, aquilo que mais se aproxima da ciência euro-americana é compreendido como sendo ciência válida, o que se distancia dessa ciência, portanto, é desqualificado.

Bathia (2018) considera que os resultados de pesquisa da psicologia estadunidense são baseados em 5% da população mundial, mas apresentados como aplicáveis e relevantes para 95% do mundo. Esse cenário evidencia como o colonialismo é entendido como um sistema de pensamento que continua perpassando as relações de poder em todos os âmbitos da vida, inclusive na produção de conhecimento científico. Diante disso, é preciso questionar como a ciência tem produzido e exportado conhecimento psicológico e estruturado epistemologias e métodos que realmente nos direcionem para uma psicologia decolonial (BATHIA, 2018), isto é, uma psicologia que considere as múltiplas formas de existência humana.

Este capítulo objetiva apontar elementos que contribuam com a elaboração de pesquisas de caráter decolonial na psicologia, focando, especificamente, aquelas que envolvem a população negra. É importante ressaltar que o presente texto não visa propor um método universal, o

que seria contraditório com o projeto decolonial, mas tão somente propiciar reflexões e incentivar a realização de estudos decoloniais na área da psicologia.

BREVES REFLEXÕES SOBRE A PERSPECTIVA DECOLONIAL: A CONSIDERAÇÃO DAS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DO EXISTIR HUMANO

A “colonialidade do saber”, na perspectiva de Quijano (2005), é uma decorrência da colonização das perspectivas cognitivas, dos sentidos, dos imaginários e das subjetividades, isto é, constitui um legado epistemológico do eurocentrismo que nos direciona para uma determinada compreensão de mundo. De modo semelhante, a “colonialidade do ser”, conceito criado por Walter Dignolo, objetiva tratar dos efeitos da colonialidade vivenciada pelos sujeitos considerados subalternos, em um processo que naturaliza as violências físicas e simbólicas. (DULCI; MALHEIROS, 2021) Ao tratarem da colonialidade do saber e da colonialidade do ser, esses autores evidenciam que o colonialismo perpassa e mesmo constitui a produção de conhecimento científico e também as formas de subjetivação do ser humano. Esse cenário torna urgente o debate, questionamento e elaboração de formas que superem o paradigma colonial, que ainda dirige nossas práticas, decisões e formas de existir.

Mbembe (2018) reflete que, ao logo da história do colonialismo, foram atribuídos aos signos “negro” e “África” o indício de uma ausência de obra válida. O autor salienta que nem todos os negros são africanos, assim como há africanos que não são negros, porém, o colonialismo criou uma associação entre esses termos, aliando-os à noção de inferioridade, primitivismo, desrazão, atraso, pobreza etc. Desse modo, a transnacionalização da condição negra foi um momento que constituiu a Modernidade, criando uma espécie de massa uniforme, eliminando as diferenças existentes entre as pessoas escravizadas, na qual o corpo negro é um corpo de extração, quer dizer, um corpo inteiramente exposto a satisfazer os desejos e necessidades do seu senhor.

O autor mencionado considera que o colonialismo criou uma razão negra por meio de enunciados e discursos pretensamente eruditos, mas que escondem as justificativas da dominação de raça. Isso porque a razão negra constitui um conjunto de discursos e de práticas que inventam, contam, repetem e promovem uma variação de textos, imagens e ideias que objetivam fazer crer na existência de um sujeito negro enquanto sujeito racial associado com selvageria, menos que humano, e, por isso, passível de desqualificação moral. A razão negra, nessa perspectiva, tem como função evidenciar as condições de surgimento e manifestação do sujeito negro. Essa forma de compreensão e disseminação do que é o sujeito negro pode ser chamada de consciência ocidental do negro. (MBEMBE, 2018)

Existe também um segundo discurso relacionado aos processos de autodeterminação, a um “[...] modo de presença perante a si mesmo”. (MBEMBE, 2018, p. 62) Enquanto a consciência ocidental do negro envolve um juízo de identidade sobre o outro, este segundo discurso se constitui como uma declaração de identidade. Por isso, pode ser chamado de consciência negra do negro. Nesse segundo texto, o negro afirma que é alguém sobre o qual não se exerce domínio. Abrange a luta dos povos colonizados, visando a libertação das hierarquias raciais e, ao mesmo tempo em que discutem a epistemologia da luta de classes, também “[...] combatem as dimensões ontológicas decorrentes da fabricação dos sujeitos raciais”. (MBEMBE, 2018, p. 66) Esse segundo texto apresenta outra vertente da razão negra que questiona o primeiro texto, reatualizando as experiências tradicionais e reencontrando a verdade sobre si mesmo, não a partir do outro, mas através do próprio ponto de vista. (MBEMBE, 2018)

Para esse autor, debater a razão negra é, portanto, ingressar na arena de disputas sobre as definições do que é ser negro, do que permite reconhecê-lo, da identificação do espírito animal que este possui e em que medida é possível controlar esse espírito. É importante ressaltar que o capital sempre recorreu a subsídios raciais para executar seus objetivos de acumulação de riquezas. Desse modo, esse debate

se constitui como elemento que ancora a estrutura econômica das sociedades. (MBEMBE, 2018)

Um autor importante para pensar o projeto decolonial é Frantz Fanon. Segundo ele, a alienação colonial se constitui não como ausência de conhecimento sobre si ou sobre o mundo, mas como uma perda de si ou perda da capacidade de se autodeterminar, isto é, perda da possibilidade de poder se afirmar como um sujeito. Essa perda decorre, justamente, do colonialismo, configurando uma forma específica de exploração capitalista, caracterizada por uma sociedade marcada pela negação da humanidade das pessoas negras. A racialização das pessoas negras e o seu estranhamento consequente foram ferramentas ideológicas que disseminavam a ideia de que a pessoa colonizada não era uma expressão válida da existência humana. Quando o colonialismo inventou a pessoa negra, subtraiu-lhe o reconhecimento de ser um membro do gênero humano. (FANON, 2008; FAUSTINO, 2013)

Desse modo, a pessoa colonizada foi reduzida ao conceito de negro, enquanto o colonizador branco detinha o *status* de ser humano. Com isso, como afirma Fanon (2008), a regra da humanidade passou a ser branca e é assim até os dias atuais. Segundo o autor, isso tem efeitos na constituição subjetiva das pessoas negras, causando-lhes um “desmoronamento do ego”, que pode ser entendido como a situação na qual o sujeito negro cresce internalizando o ideal branco, pois também quer ser uma expressão válida de humanidade e, quando se percebe negro, já internalizou todas as características que o colonialismo associa com essa identidade: animal, primitivo, inferior, ruim, instintivo, indolente. Diante disso, a pessoa negra começa a usar “máscaras brancas”: aprender a falar como um branco, a vestir-se como um branco, manipula seu corpo para ficar mais próximo das características do corpo branco, entre outras ações. A pessoa negra utiliza essa máscara para sobreviver em um mundo onde sequer é considerada um ser humano, mas o uso desta produz consequências em sua subjetividade, especialmente porque, logo, a pessoa negra irá perceber que jamais será realmente aceita. (FANON, 2008; FAUSTINO, 2013)

Para ser viável economicamente, o colonialismo tinha de negar todas as referências culturais dos povos subjugados. Entretanto, para Fanon (2008), a resistência à dominação não deve abarcar somente a preservação da cultura invisibilizada, mas também focar na libertação do povo da alienação colonial. Dito de outro modo, é necessário promover processos de desalienação, através da afirmação de uma contraposição à cultura colonial, com a ressignificação dos meios de comunicação, dos saberes médicos, das línguas e valores culturais dos europeus, sem desconsiderar aquilo da cultura dominante que possa contribuir com a cultura dos demais povos. Fanon defendia que a luta devia primar pela possibilidade de as pessoas negras se tornarem sujeitos políticos e sociais de sua própria história, isto é, para que fossem desalienadas. (FANON, 2008; FAUSTINO, 2013) Desalienar-se, portanto, envolve a possibilidade de afirmar-se enquanto expressão válida da existência humana.

Outra autora que faz reflexões importantes sobre os efeitos do colonialismo nas subjetividades das pessoas negras é Grada Kilomba (2016). Para esta, a pessoa negra experiencia o racismo quando é colocada na posição de “Outro”, dito de outro modo, quando é objetificada. Essas situações não constituem eventos pontuais ou discretos na vida de alguém, mas sim acontecem continuamente na biografia das pessoas negras, revelando um padrão contínuo de abuso nos diferentes contextos: família, trabalho, lazer, universidade, dentre outros. Isso implica afirmar que a pessoa negra convive com a constante possibilidade de ser posicionada como o objeto do sujeito branco. A autora pensa que sujeito e objeto são conceitos que marcam duas posições diferentes num contínuo, sendo o sujeito aquele que pode definir sua própria realidade, sua identidade e sua história, enquanto o objeto é definido pelos outros.

Considerando a lógica dualista que caracteriza o pensamento ocidental, o sujeito branco tende a experimentar como pertencentes ao seu *Self* tudo que for considerado bom ou benevolente e a projetar no outro o que é considerado mal ou malevolente, isto é, a maldade é experienciada como externa. Com isso, a pessoa negra se torna não somente

o Outro, mas o Outro caracterizado pela personificação de aspectos reprimidos do *Self* branco. Torna-se a representação mental do que o sujeito branco não quer ser. (KILOMBA, 2016)

Nesse sentido, africanos e pessoas da diáspora africana são forçadas a lidar com o trauma coletivo e histórico do colonialismo, sendo este trauma revivido e atualizado cotidianamente. Desfazer o colonialismo é o que se compreende como decolonização. Kilomba (2016) compreende que o racismo cotidiano é um ato de colonização e que, para alcançar um novo papel caracterizado por processos de autodeterminação, a pessoa negra precisa se colocar fora dessa dinâmica colonial. A autora detalha esse processo a partir de cinco mecanismos de defesa: 1. negação: a pessoa negra que esteja experimentando racismo; 2. frustração: a pessoa negra percebe o privilégio branco e sua situação de desvantagem social; 3. ambivalência: a pessoa negra desenvolve sentimentos concomitantes de amor e ódio pelo sujeito branco; 4. identificação: a pessoa negra começa a buscar suas referências identitárias, sociais e históricas; e 5. decolonização: a pessoa negra se posiciona como um *Self*, não mais como um Outro, isto é, não está mais dentro da ordem colonial. Percebe-se que sair da posição de objeto para a condição de sujeito é, sobretudo, um ato político. (KILOMBA, 2016) O estado de decolonização envolve, portanto, posicionamentos políticos sobre como as relações raciais têm se estabelecido ao longo da história.

A partir das contribuições de Fanon (2008) e Kilomba (2016), e também dos resultados obtidos em sua pesquisa, Teixeira (2020) propôs o conceito de *Self* Decolonial como uma instância que emerge nas pessoas negras quando, uma vez imersas em um contexto marcadamente racista e que as objetifica cotidianamente, interagem e dialogam com discursos e experiências contra-hegemônicos – através do contato com referências culturais africanas e afro-brasileiras, normalmente invisibilizadas –, desenvolvendo outras expressões válidas de humanidade. Segundo a autora (2020, p. 236), “[...] o *Self* Decolonial diz respeito a uma reconfiguração do *Self* por meio de mudanças de posicionamento subjetivo relacionadas a uma perspectiva afro-centrada” e,

com isto, desencadeia novas configurações subjetivas que levam à construção de novas experiências identitárias raciais, ressignificando o que é vivido. Nessa ideia do *Self* Decolonial também é possível vislumbrar como os aspectos sociais e históricos atravessam e se articulam com aspectos psicológicos e como processos de decolonização são necessários para a vida humana em todos os aspectos que a constitui.

As considerações anteriores expostas refletem algumas das ideias que têm sido debatidas no âmbito de um empreendimento científico que seja decolonial, evidenciando que a própria noção de decolonialidade abrange uma dimensão política, além de social, histórica e subjetiva. Nesse sentido, o projeto decolonial envolve a consideração de fatores que comumente são desconsiderados no campo científico tradicional, como a importância de se produzir conhecimento conjuntamente com aqueles que são pesquisados, visando a consideração das múltiplas formas de existência e a inserção dos sentimentos e emoções. Dulci e Malheiros (2021) consideram que o pesquisador não deveria escrever apenas para ser lido por seus pares, reduzindo seu trabalho a tarefas técnicas, mas se basear na ideia de construção coletiva do conhecimento, estando disposto a reaprender com o outro. É importante considerar que os sentimentos e emoções não fazem parte do saber hegemônico, quer dizer, não são considerados fontes de conhecimento legítimo, porém, na proposta decolonial, são elaboradas metodologias de pesquisa insurgentes. O projeto decolonial estimula pesquisas que, embasadas teórica e metodologicamente, não deixem de ser éticas, estéticas e políticas. (DULCI; MALHEIROS, 2021)

REFLEXÕES METODOLÓGICAS PARA PESQUISAS DECOLONIAIS EM PSICOLOGIA

Considerando os elementos levantados anteriormente, pode-se inferir que a pesquisa decolonial não é e nem pode ser neutra, uma vez que, entre outras razões, são relativas às demandas e/ou necessidades de corpos colonizados, isto é, de corpos que fogem do padrão dominante

e que, portanto, exigem a elaboração de metodologias inovadoras, que deem conta de suas especificidades. Nesse sentido, não há pretensões de se criar um método universal, o que seria contraditório com a proposta decolonial, mas sim de realizar estudos que promovam justamente a decolonização que, conforme mencionado anteriormente, trata de processos de autodeterminação e autoafirmação de si enquanto expressão válida de humanidade. Dito de outro modo, a pesquisa decolonial não envolve seres “universais”, mas sim seres humanos reais, logo, seus métodos não poderiam ter tal pretensão universal.

As pesquisas decoloniais produzem um saber que é localizado, contextualizado e corporificado. De fato, todas as pesquisas científicas produzem saberes que possuem essas características, ainda que esses elementos não sejam reconhecidos ou que os pesquisadores que a formulam tenham a intenção de alcançar uma suposta neutralidade. O que se ressalta aqui é que esses fatores são assumidos nos estudos de cunho decolonial. É importante que entendamos a “colonialidade metodológica”, isto é, que o conhecimento situado diz respeito aos valores sociais associados à produção de conhecimento, ao fato do conhecimento ser sempre parcial e, principalmente, que o essencial a ser observado é o *locus* de enunciação. Saber qual o lugar geopolítico e corpo-político de quem fala são questionamentos importantes a serem feitos. (DULCI; MALHEIROS, 2021)

Cabe ainda refletir que, muitas vezes, a neutralidade é confundida com rigor científico. Na busca de alcançar uma posição neutra em relação ao objeto de conhecimento, são empreendidas ações que supostamente garantiriam tal ponto neutro e que, quando não adotadas ou adotadas de outro modo, são apresentadas como pesquisas sem rigor científico. Na realização de pesquisas decoloniais, as diferenças entre esses conceitos precisam ser amplamente compreendidas, uma vez que, no âmbito desses estudos, se compreende a falácia da neutralidade, sem abdicar de delinear métodos consistentes e rigorosos.

Outro ponto comumente debatido e questionado por pesquisadores que realizam estudos decoloniais diz respeito à possibilidade da

realização de pesquisas científicas que também expressam posicionamentos políticos. Salienta-se que não se está aqui abordando política partidária, mas nos referimos a posicionamentos que refletem e analisam criticamente fenômenos e situações sociais. De fato, se pode considerar que todas as pesquisas envolvem posicionamentos políticos, uma vez que, inevitavelmente, serão construídas a partir de determinados pressupostos e valores dos(as) pesquisadores(as). O que ressaltamos aqui é a constatação de que estudos que envolvem a população negra tendem a ser vistos como políticos e não como científicos. Até mesmo eventos científicos de pesquisadores negros já deixaram de receber suporte financeiro das agências financiadoras para sua realização porque não corresponderiam ao quesito obrigatório “trata-se de evento de caráter técnico-científico”. Situações como essas denotam que há uma compreensão de que a própria noção de raça não pode ser estudada cientificamente, uma vez que, ao abordar esta questão, subentende-se que é uma pesquisa de cunho político ou “militante”, sendo necessário fazer uma escolha. Defendemos que as pesquisas, especialmente a de caráter decolonial, que abrangem corpos colonizados, irão abordar posicionamentos associados aos valores e ideologias do(a) pesquisador(a), mas nem por isso deixarão de adotar métodos sistematizados. É preciso lembrar, como ressalta o Conselho Federal de Psicologia (2017, p. 60), que “sofrimentos políticos precisam ser enfrentados psicológica e politicamente”, logo, as pesquisas em psicologia que envolvem sofrimentos advindos de construções sociais e políticas não poderiam deixar de abordar seus objetos de estudo a partir de posicionamentos contextualizados histórica e socialmente. Isso seria, inclusive, contraditório com o projeto decolonial.

É importante salientar que os métodos utilizados nas investigações de cunho mais tradicional são “colonizantes”, isto é, o empreendimento científico, em sua origem histórica, adveio de um processo desumanizante, sendo elaborado a partir de epistemologias e ferramentas metodológicas estruturadas de modo a objetificar os seres que, naquele momento histórico, eram colonizados: seres animais, menos

que humanos. Muitas pesquisas realizadas atualmente continuam seguindo esses valores e pressupostos, por ser o modo aceito de se fazer ciência. O que precisa ser destacado é que esse modo foi estruturado sob bases colonialistas, que emergiram de concepções eurocentradas. Para que seja possível decolonizar as práticas investigativas, faz-se necessário que os estudos sejam situados em um contexto social, cultural e histórico, que o pesquisador esteja atento ao seu lugar de fala no processo de investigação e que o participante seja reconhecido como um sujeito. (DULCI; MALHEIROS, 2021)

Kilomba (2016) reflete que o espaço acadêmico é um espaço predominantemente branco, onde tem sido negado às pessoas negras o privilégio de falar. Segundo a autora, estudiosos brancos constroem o negro como o Outro inferior em suas pesquisas, pois partem de suas visões de mundo que são eurocentradas, adotando epistemologias e metodologias também localizadas geo e politicamente, porém compreendidas por eles como métodos neutros para se alcançar uma suposta verdade universal. Cabe lembrar que a concepção corrente de racismo se baseia em uma acepção individualista, na qual atribui-se a alguém específico o alcunho de “racista” e, com isso, não se percebe o racismo que está em toda parte, em todas as relações e âmbitos da vida – espaços institucionais, políticos, sociais, subjetivos, familiares etc. –, quer dizer, não se percebe que o racismo é estrutural. (ALMEIDA, 2019) No contexto brasileiro, isso é ainda mais reforçado com o mito da democracia racial,¹ logo, não ver o racismo onde ele se encontra ou não o nomear quando for o caso constitui mecanismo ideológico que mantém a estrutura como está. Como afirma Munanga (2010), é “o crime perfeito”. A ciência oficial, constituída e enredada em processos sociais baseados no racismo, não percebe esses mecanismos sutis e defende veementemente que fazer ciência e pressupostos políticos são elementos separados, que não dialogam. Essa ciência não percebe

1 Segundo Munanga (1999, 2006), o mito da democracia racial se traduz numa crença de que a mistura racial gerou um povo que está acima de tudo, acima de práticas racistas, sem barreiras e sem preconceitos.

que reproduz e contribui para a manutenção de um sistema de pensamento colonial.

Kilomba (2016) denuncia que os temas, paradigmas, epistemologias e metodologias utilizados pela ciência tradicional refletem interesses políticos específicos de uma sociedade branca. Nesses interesses, a pessoa negra não é colocada no lugar de sujeito, é objetificada. Em seu estudo, Teixeira (2020) constatou que o desenvolvimento de pessoas negras não acontece do mesmo modo que o desenvolvimento de pessoas brancas devido à realidade cotidiana do racismo, ou seja, pessoas negras não experienciam a realidade da mesma forma que as pessoas brancas, pois vivenciam experiências singulares de objetificação. Desse modo, pesquisas que pretendam apresentar um caráter decolonial precisam levar em conta esses fatores, analisando-os criticamente e propondo novas alternativas de ação e novas concepções teóricas que possibilitem o posicionamento dos participantes como sujeitos, como seres ativos e coconstrutores das investigações realizadas.

Um ponto fundamental para a elaboração de metodologias decoloniais é que o pesquisador reconheça que seu estudo parte de um lugar que, por si só, é colonizador. É importante que haja o reconhecimento de que a construção da investigação é o olhar do pesquisador sobre o outro e que, obviamente, seu olhar não é o único possível nem o verdadeiro ou correto. Assim sendo, seus pressupostos epistemológicos e metodológicos não podem ser entendidos e aplicados como um sistema de regras fixo, universal, que deve ser seguido à risca para que a pesquisa tenha um *status* científico. (DULCI; MALHEIROS, 2021)

Atento ao lugar que ocupa na geopolítica do conhecimento, é importante que o pesquisador, especificamente em relação às pesquisas que envolvem a população negra, mas também aquelas relacionadas a outras populações, reflita sobre sua identidade racial. Para Piza (2002), quando entrevistas sobre assuntos raciais são realizadas por pesquisadores da mesma cor/raça do pesquisado, os dados produzidos apresentam maior índice de respostas não evasivas, o que, segundo a autora, justifica metodologicamente a paridade racial como estratégia relevante

para pesquisas com a população negra. De modo semelhante, Kilomba (2016) afirma que o pesquisador negro possibilita a produção de um conhecimento mais próximo de posicionar a pessoa negra como sujeito e não de maneira objetificada. Isso porque, nessas situações, uma relação racial igualitária de poder entre pesquisador e pesquisado se estabelece. Esse cenário não impede um pesquisador branco de realizar pesquisas decoloniais, porém alerta que este deve ter ciência e conduzir seu processo de pesquisa dimensionando seu lugar geopolítico na produção de conhecimento, atento à hierarquia racial que existe nas diversas sociedades.

Dulci e Malheiros (2021) consideram que pesquisas decoloniais precisam se aproximar mais de um caráter intercultural do que multicultural. O multiculturalismo enfatiza que as várias culturas vivem num espaço de forma respeitosa, porém não analisa as interações que geram modificações na estrutura do sistema capitalista. Em outras palavras, apontam que incluem o exótico e o diferente, mas mantém estruturas hierarquizantes, não havendo alterações no padrão universal eurocêntrico de existência humana. A perspectiva intercultural, por sua vez, segundo as autoras, não trata da inclusão dos grupos considerados desfavorecidos na lógica do capital nem restringe sua atuação à mera tolerância das diferenças; visa, pois, impulsionar processos de mediação social e política para que seja possível construir espaços de encontros, diálogos e articulações entre as pessoas e seus conhecimentos, sendo estes também valorizados e trazidos para o âmbito da investigação científica. Desse modo, a intenção é construir o objeto de estudo de modo que o participante possa se posicionar como um sujeito, que constrói ativamente sua vida e ali a compartilha com o pesquisador, trazendo seus conhecimentos, sabedorias e aprendizagens diante dos desafios que enfrentou e enfrenta.

A pesquisa decolonial deve primar pela construção conjunta, pela possibilidade de que o pesquisado questione o pesquisador e mesmo intervenha na investigação, e, com isso, a própria pesquisa se torne um instrumento de decolonização. Isso porque fazer ciência sem

objetificar o outro implica em viver uma interação com o participante que o posiciona de maneira decolonial. Percebe-se com isso que o processo de construção de uma investigação decolonial deve pautar-se, em todas as suas etapas, naquilo que se afirma em termos de discurso. A investigação decolonial é uma busca incessante de alinhamento entre o discurso a respeito do fenômeno estudado e a prática metodológica na construção desse discurso.

A perspectiva decolonial se estende para além de uma teoria e abrange igualmente uma práxis. Assim, para pensar a elaboração de metodologias decoloniais é necessário ter como alvo a busca de respostas para questões que emergem das populações marginalizadas e não dos problemas construídos academicamente a partir de um lugar eurocentrado. As investigações decoloniais devem existir para responder também aos objetivos do pesquisado e não somente aos objetivos do pesquisador, pois seu foco se situa na possibilidade da interculturalidade na relação entre participante e investigador. (DULCI; MALHEIROS, 2021) Sem essa visão crítica e atenta ao lugar que o participante está ocupando no estudo e sem esse cuidado metodológico de posicioná-lo como ser ativo na pesquisa, incluindo suas questões, desafios e dilemas no mundo, não poderemos realizar estudos que possam ser considerados decoloniais. Esses, necessariamente, envolvem um diálogo com as demandas sociais, buscando dar respostas para as questões que emergem na vida das pessoas investigadas, isto é, compromissado social e politicamente.

Construir pesquisas de caráter decolonial implica em pensar a interculturalidade com quem ainda não a constrói por viver em um contexto eurocentrado. Implica também em reconhecer o lugar que o pesquisador ocupa na geopolítica do conhecimento e assumir uma postura desobediente frente a um modelo único de produção de conhecimento que se apresenta como universal. É necessário experimentar possibilidades outras, sem pretensões idealistas ou salvacionistas, mas que abram espaço para inovações e criatividade, possibilitando o diálogo com outros saberes tão importantes e tão reveladores do existir humano quanto ao

saber científico. É uma necessidade imperiosa a emergência de novas ferramentas metodológicas que permitam outros olhares no processo de pesquisa, sem a hierarquização sujeito-objeto e sempre historicizando e compreendendo os lugares das populações subalternizadas. (DULCI; MALHEIROS, 2021)

A pesquisa decolonial promove a consideração de outras dimensões da existência humana, como os âmbitos afetivos e relacionais que, na ciência oficial, tendem a ser desconsiderados. Nesta, predomina o que é racional ou intelectual. É importante lembrar que o empreendimento científico se origina com o desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos igualmente racionais de pensamento que prometiam a libertação das irracionalidades dos mitos, das religiões e superstições. (ZANELLA, 2003) Desse modo, os estudos decoloniais abrem espaço para que a diversidade de experiências que compõe a vida humana possa ser integrada no escopo da pesquisa, em articulação com os elementos sociais, culturais e históricos, de maneira a se aproximar da complexidade da existência humana. Nas palavras de Dulci e Malheiros (2021, p. 188), “mais que possibilitar a nossos(as) interlocutores(as) um pensamento racional, se deseja um processo de *experenciar*, pois buscamos pensar outras possibilidades a partir de caminhos locais e cenários especificados”.

Seguindo essa linha de raciocínio, sugerimos que as pesquisas decoloniais sejam propositivas, elaborando novos conceitos, ideias e métodos, e que considerem as múltiplas possibilidades do existir humano. Além disso, o objeto de estudo dessas pesquisas pode ser construído coletivamente, com as comunidades e grupos que se pretende estudar, considerando seus pontos de vista, saberes e experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias apresentadas neste texto sugerem que uma pesquisa que se entende decolonial constrói formas coletivas de abordar o fenômeno estudado, assumindo que as dimensões política e científica estão inter-

ligadas. Dito de outro modo, os estudos decoloniais não visam alcançar a “verdade”, mas objetivam transformar concepções nascidas na Modernidade que ainda direcionam as ações e pensamentos, abrindo espaço para as múltiplas possibilidades de existir.

Não temos a pretensão de criar metodologias decoloniais universais, o que seria uma contradição com a proposta decolonial, mas, tão somente, apontar elementos que auxiliem pesquisadores nas decisões e escolhas de pesquisa. A importância de partir de experiências locais, situadas contextualmente, foi enfatizada como um ponto significativo para a elaboração de pesquisas insurgentes em relação aos padrões da ciência oficial. O questionamento das epistemologias eurocentradas e a possibilidade de validar e presentificar os conhecimentos marginalizados indicam a necessidade de seguirmos criando metodologias inovadoras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos plurais).
- BATHIA, S. *Decolonizing Psychology: globalization, social justice and indian youth identities*. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Relações raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogas/os*. Brasília, DF: CFP, 2017.
- DULCI, T. M. S.; MALHEIROS, M. R. Um giro decolonial à Metodologia Científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. *Revista Espirales*, Foz do Iguaçu, ed. especial, p. 174-193, jan. 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686/2472>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.
- FAUSTINO, D. V. Colonialismo, racismo e luta de classes: a atualidade de Frantz Fanon. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 5., 2013, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 216-232. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v16_deivison_GI.pdf. Acesso em: 3 ago. 2021.

KILOMBA, G. *Plantation memories: episodes of everyday Racism*. Munster: UNRAST, 2016.

MBEMBE, A. *Crítica da Razão Negra*. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MUNANGA, K. *Nosso Racismo é um crime perfeito: Entrevista com Kabengele Munanga*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MUNANGA, K. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa das cotas. In: GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. (org.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petropolis: Vozes, 1999.

PIZA, E. Porta de vidro: uma entrada para a branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petropolis: Vozes, 2002. p. 59-90.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

TEIXEIRA, A. M. B. *Tensões subjetivas e culturais na experiência identitária de ser um estudante universitário negro: a emergência de um Self Decolonial*. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

ZANELLA, A. V. Reflexões sobre a atuação do(a) psicólogo(a) em contextos de escolarização formal. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 68-75, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gdTDMYVPvJc6hW3W5xbVSjn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2021.

“UM PSICÓLOGO PRETO, POR FAVOR”
reflexões acerca do acolhimento às demandas
subjetivas¹ de estudantes negros



CAUÊ DO NASCIMENTO RIBEIRO
MARIA VIRGÍNIA MACHADO DAZZANI²
MARCELO FREDERICO AUGUSTO DOS SANTOS VERAS

INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretendemos nos deter, especificamente, nas demandas de estudantes negros da Universidade Federal da Bahia (UFBA) acolhidos pelo Programa de Bem-estar em Saúde Mental da UFBA (PsiU).

-
- 1 Nota-se que o Programa de Bem-estar e Saúde Mental da UFBA (PsiU) traça como objetivo de suas ações a oferta de acolhimento subjetivo à comunidade acadêmica da UFBA na medida em que os profissionais que integram o dispositivo possuem formações diversas.
 - 2 Maria Virgínia Machado Dazzani agradece o apoio financeiro recebido do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Edital Universal MCTIC/CNPq 28/2018 processo n. 435602/2018-7) e do Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes-PrInt), código de financiamento 001 (processo nº 88887.568332/2020-00).

Nos parece necessário, ainda, apresentar o contexto no qual se deu o processo de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e o consequente processo de democratização de acesso em razão da política de cotas.

A expansão das universidades públicas brasileiras não se deu apenas através dos programas de incentivo à reestruturação de seus espaços e de sua ampliação quantitativa, mas também através da ampliação e implementação de políticas de ações afirmativas voltadas para o ensino superior, culminando em maior diversidade étnico-racial, sobretudo entre seus estudantes. Moehlecke (2002) afirma que a implementação das políticas públicas no Brasil se deu de variadas formas e que o surgimento dessas políticas no nosso país pode ser considerado um reflexo das políticas públicas desenvolvidas anteriormente por outros países. Nesse sentido, as ações afirmativas podem ser consideradas uma dessas políticas públicas e se constituem como dispositivos promotores de desenvolvimento e de reparação de iniquidades, especialmente em países colonizados como é o nosso.

Moehlecke (2002) compreende o dispositivo de cotas como um dos mais conhecidos mecanismos de ações afirmativas, cujo principal objetivo é a democratização do ensino superior no Brasil. Com esse dispositivo, portanto, corpos, subjetividades, saberes e demandas, que antes encontravam grandes desafios de acesso, permanência e trânsito na universidade, passaram a fazer parte desse espaço institucional.

Ressaltamos aqui a relevância política e social do dispositivo de cotas, expresso pela Lei nº 12.711/2012, sancionada no governo da Presidenta Dilma Rousseff. (BRASIL, 2012) Por um lado, há de se comemorar os quase dez anos de êxito dessa política que conseguiu promover uma mudança no perfil do público universitário brasileiro que frequenta instituições públicas. Oito anos após a implementação da política de cotas, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) divulga que, enquanto em 2001 estudantes negros (pretos e pardos) compunham 22% do total de estudantes universitários, a partir de 2015 passaram a compor 44% do público universitário brasileiro.

Esses dados indicaram ainda para um crescimento do público ingressante através do sistema de reserva de vagas, ou seja, houve um salto de 13% entre os ingressantes pela reserva de vagas em 2012 para 39% em 2017. (SILVA, 2020)

Ainda que os números sugiram um avanço no processo de democratização do acesso às IES e o êxito dessa política, os dados ainda estão longe de representar, proporcionalmente, a população de pretos e pardos no Brasil. Após quase dez anos a política de cotas se encontra em risco de continuidade. É previsto no Art. 7º da Lei nº 12.711 que, no prazo de dez anos, a lei deverá ser revisada. (BRASIL, 2012) Diante do atual cenário de retrocessos políticos experimentados no Brasil, estamos apreensivos.

Freire, Dazzani e Marsico (2020) observam o ingresso na vida universitária como um marco relevante na vida daqueles que postulam a condição de estudantes. Esse ingresso é marcado não só pelo trânsito em um novo território geográfico, mas acompanhado de mudanças de outras ordens que afetarão a forma como os estudantes se relacionam com a realidade. Assim como a entrada na universidade aponta para um horizonte de conquistas científicas, realizações profissionais, articulação e circulação de saberes e epistemologias, a sua realidade também apresenta desafios, inclusive de ordem subjetiva. Ao longo de uma criteriosa revisão de literatura integrativa, Freire, Dazzani e Marsico (2020) apresentam referências a pesquisas (IBRAHIM et al., 2013; STORRIE, AHERN; TUCKET, 2010) que apontam uma tendência de crescimento nos diagnósticos de transtornos psicopatológicos entre estudantes universitários, 30%, crescimento este que se coloca acima da média da população geral, que é de 9%.

Interessa-nos especialmente os dados encontrados na referida revisão de literatura no que dizem respeito aos fatores associados aos quadros de sofrimento psíquico, dentre os quais: pertencer ao gênero feminino, problemas de relacionamento com os amigos, não receberem auxílio financeiro ou bolsa de estudos, experiências de discriminação étnico-racial ao longo da vivência universitária, dentre outros.

(FREIRE; DAZZANI; MARSICO, 2020) Esses fatores, quando agregados ao processo de racialização dos corpos de estudantes negros, nos indica que o perfil socioeconômico daqueles que relatam experiências de sofrimento psíquico ao ingressarem nas universidades brasileiras deve ser levado em consideração.

Munanga (2001), ao defender a política de cotas como meio de beneficiar e reparar séculos de iniquidade e alijamento da população negra dos espaços de decisão e direitos, evidencia que esses fatores interseccionais, quando associados, fazem a discriminação e a violência reincidirem. Assim, a política de cotas é necessária, especialmente porque ainda não reparamos suficientemente os séculos de iniquidade e alijamento da população negra dos espaços de decisão e direitos; além disso, continuamos a presenciar muitos casos de violência em virtude da condição racial, socioeconômica e de identidade de gênero e sexual.

Nogueira ([20--?]) pontua que nós, sujeitos, somos constituídos pelo olhar do outro, pela fala do outro e pelas significações que compõem uma teia de enlaces e desenlaces. A autora questiona como sujeitos negros podem conceber a si diante do olhar de um outro, bem como de um Outro³ que apenas os veem através do significado que impõe a sua pele negra. Ou seja, na medida em que esse Outro (da alteridade) tem uma representação rígida sobre o que e quem são esses sujeitos negros em razão da cor da sua pele, quais outras referências possíveis restam para que estes últimos se autodeterminem na relação com esse Outro? Tal expediente marca aquilo que Nogueira ([20--?]) caracteriza como um confuso processo de constituição de si para as pessoas negras. Então, é forçoso considerar que o ingresso de estudantes negros nas universidades brasileiras, tomando essas instituições como representação desse Outro, resulta num processo confuso de

3 Ver Elisabeth Roudinesco e Michel Plon (1998) em *Dicionário de Psicanálise*. A grafia Outro, ou grande Outro, é usada em psicanálise para referir-se às representações simbólicas que determinam o sujeito em sua relação consigo e com o mundo. O outro, ou pequeno outro, refere-se a uma representação imaginária, a uma alteridade espequeularizada.

constituição de si para pessoas negras. É preciso lembrar que a universidade não é apenas um espaço de formação profissional, científica e de produção de conhecimento, mas ela é também um espaço de trocas subjetivas e relações interpessoais que afetam e transformam aqueles que dela fazem parte. Segundo Nogueira ([20--?]), ainda que detentores de um corpo e existências próprias sobre as quais elaboram narrativas e significações, é diante do contato com este outro que pessoas negras tendem a se defrontar com um campo simbólico e discursivo fechado e impermeável. Nessa teia dialógica é constituído um ponto de tensão e torção da própria imagem para muitas pessoas negras que tentam, negando-se, se adequarem àquilo que é narrado sobre suas vidas e experiências. Ou seja, “[...] ser sujeito no outro significa não ser o real do seu próprio corpo, que deve ser negado para que se possa ser o outro”. (NOGUEIRA, (20--?), p. 2) Embora a estrutura racista promova a negação de si (da pessoa negra), na tentativa de ser um outro, essa possibilidade de se tornar um outro está fadada ao fracasso, conquanto apenas ressalta e amplifica a tensão que há nesse processo de constituição de si.

O PROGRAMA DE BEM-ESTAR EM SAÚDE MENTAL DA UFBA (PSIU)

A partir dessas reflexões iniciais sobre algumas das implicações da democratização do ensino superior no Brasil, daremos destaque às situações de sofrimento psíquico de pessoas negras nessas instituições tomando como objeto de análise alguns casos acolhidos no PsiU.

E o que é o PsiU afinal de contas? Na compreensão de Marcelo Veras, psicanalista, coordenador e idealizador do projeto, em entrevista à revista *Edgard Digital* da UFBA, o PsiU é um dispositivo de escuta que acolhe o sofrimento subjetivo sem a mediação de instâncias burocráticas institucionais. (VELOSO, 2018) Apesar do nome incluir a expressão “saúde mental”, um dos aspectos mais importantes do projeto é não recorrer a diagnósticos da psiquiatria no momento da escuta. É fundamental, nesse sentido, que o projeto não seja confundido com um dos

diversos serviços que são oferecidos pela Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), tal como foi estabelecido pela Portaria Ministerial 3.088 de 2011. (BRASIL, 2011)

Iniciado com plantões presenciais em 2018, o PsiU está disponível para toda a comunidade da UFBA – estudantes, professores e servidores. É estruturado como uma atividade de extensão ligado à Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (Prodep) da universidade. Um número de WhatsApp foi disponibilizado e há uma permanência na modalidade de plantão presencial de segunda a sexta feira, entre 9 e 17 horas, com a presença de dois extensionistas do projeto. Com o advento da pandemia do vírus SARS-CoV-2, a atuação do PsiU passou a ser remota.

Fazendo uma reflexão sobre essa estrutura de atendimento nos pareceu relevante indagar de que modo a comunidade alvo percebe o PsiU. Nas palavras de um estudante acolhido, o PsiU é compreendido como “o remédio PsiU, esse remédio que não é o mesmo que vendem nas farmácias, mas que me acolhe e faz eu me sentir bem”. Ainda que o PsiU não se proponha a ser administrado tal qual uma medicação, é digno de nota que o dispositivo mobilize a subjetividade dos seus usuários em direção a um saber-fazer com aquilo que os leva ao espaço de acolhimento, tornando possível que se encontre algum bem-estar e acolhimento.

Pretendemos fazer dialogar o referencial psicanalítico, abordagem escolhida para orientar o processo de escuta no PsiU, com as demandas apresentadas por estudantes negros acolhidos presencialmente ao longo do ano de 2019, período anterior à pandemia. Seria a referência psicanalítica capaz de abarcar as complexas questões raciais, ainda fortemente presentes no ambiente da UFBA, trazidas pelos estudantes negros em atendimento? Em entrevista ao PsiU, a pró-reitora de ações afirmativas da UFBA, Cássia Maciel, aponta que, após a introdução da política de cotas, a UFBA mudou radicalmente o seu tecido social, com a entrada de negros, indígenas e quilombolas. Entretanto, apesar de ser um fato extremamente positivo, ainda era necessário todo um preparo

da comunidade para esse novo momento. (SEMANA DE SAÚDE E BEM-ESTAR UFBA, 2017)

TECITURAS PSICANALÍTICAS

Nos norteamos, nesta investigação clínica, pelos dados produzidos num contexto de psicanálise aplicada. Nesse sentido, vale a pena seguir o comentário de Jacques-Alain Miller sobre o falso problema entre a psicanálise pura e a psicanálise aplicada à terapêutica: “A confusão que importa verdadeiramente é aquela que mistura, em nome da terapêutica, o que é psicanálise e o que não é”. (MILLER, 2017, p. 3)

Torres e Reis (2016) apontam que o método psicanalítico de investigação científica, ainda hoje, é questionado quanto à sua cientificidade, pois ele não se adequa aos padrões epistemológicos e ao modelo hegemônico de ciência. É objetivo do método psicanalítico de investigação científica: 1. não propor generalizações de seus achados frente a determinados grupos; 2. privilegiar os significantes e não os signos enquanto estratégia de análise (TORRES; REIS, 2016), ou seja, tomamos o discurso enquanto objeto de análise para ir além dos significados atribuídos a cada léxico e escutar aquilo que atravessa cada sujeito do inconsciente. Essas premissas metodológicas nos levam a argumentar que, ainda que sejam analisados excertos clínicos de escutas realizadas de estudantes negros, não pretendemos propor generalizações e entendimentos sobre todos os estudantes negros. É de nosso interesse, ao tomarmos como objeto de análise o que é escutado nos plantões de acolhimento, refletir sobre eles a partir de um terceiro lugar. Esse terceiro lugar, conforme sugere Nogueira ([20--?]), coloca em perspectiva uma investigação psicanalítica que ultrapasse a singularidade de cada sujeito para tomar sob análise heranças culturais que estão intimamente ligadas à estruturação deste. Colocamos essa produção em um lugar outro que não é nem o costumeiro lugar do um a um da clínica psicanalítica e tampouco de generalizações que incorram numa análise

selvagem.⁴ (FREUD, 2013) Esse é um exercício de pinçar aquilo que, através do mal-estar de cada sujeito, parece denunciar o que está posto na cultura civilizatória e que estrutura sujeitos no laço social.

Selecionamos dados provenientes dos registros de acolhimento realizados com quatro estudantes negros da UFBA, no ano de 2019. Nos orientamos por selecionar casos em que os estudantes escutados enunciavam com seus discursos a imagem que tinham de si no que tange às percepções de cor/raça. O mesmo critério foi utilizado para selecionar os conteúdos dos registros.⁵ Orientamo-nos em selecionar os registros que apresentassem no corpo de seus relatos os seguintes descritores: negra, negro; negritude; raça; cor; universidade.

DE QUE MODO RAÇA ATRAVESSA URGÊNCIAS E EMERGÊNCIAS SUBJETIVAS?

Sendo esta uma publicação da Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), que utiliza dados de experiências recentes de estudantes dessa mesma instituição, optamos por não construir relatos detalhados sobre os acolhimentos realizados para preservar a identidade das pessoas acolhidas e resguardar o sigilo da relação do PsiU com os usuários. Apresentaremos breves fragmentos discursivos contextualizados para que possamos realizar alguns movimentos de reflexão.

O primeiro aspecto que nos chama a atenção na análise dos dados dos estudantes acolhidos refere-se ao primeiro critério de seleção que utilizamos: estudantes que enunciassem em suas narrativas questões relacionadas com a cor/raça. Percebemos que, nesse tópico, todos os relatos são de estudantes que se percebiam como negros, negras, pretos, pretas, pardos, pardas, pessoas negras de pele clara ou pessoas

4 Expressão utilizada para retratar uma prática psicanalítica que, inadvertidamente, incorre em interpretações abruptas, irregulares, grosseiras e generalizantes sobre seus analisandos.

5 Os registros dos acolhimentos realizados pelos plantonistas vinculados ao PsiU são feitos após os atendimentos em plataforma virtual de acesso privativo da equipe. Registram-se dados gerais que auxiliam a coordenação do projeto a ter uma percepção estatística e clínica do público que utiliza este dispositivo.

negras “retintas”. Estas foram as expressões utilizadas por esses estudantes ao se referirem à própria cor/raça. Em momento algum estabelecemos que nos deteríamos sobre estudantes negros, mas notamos que apenas estes apresentaram em seus discursos enunciações em torno do processo de racialização dos seus corpos.

Nogueira (1998) discutiu esse aspecto ao formular o seu entendimento sobre a construção da imagem do corpo negro, o que também nos dá pistas sobre a construção da imagem do corpo branco. Reconhecendo que a dimensão real do corpo não nos é acessível e que este se constrói num jogo dialógico entre imaginário e simbólico, Nogueira (1998) reflete que, no processo de constituição da sua imagem, ao negro tende a ser imposta a internalização de um ideal do eu que é repleto de “brancura”, significante este que é tomado como sinônimo de humanidade e, logo, referência de universalidade. Ora, se está posta que a referência de humanidade e neutralidade repousa sob o significante da “brancura”, logo o negro não é apenas uma pessoa, mas uma pessoa negra, sendo anunciada ao outro sobre qual é a sua condição através dos marcadores atribuídos à cor da sua pele. Já ao branco é reservada a possibilidade de anunciar-se nas tramas discursivas apenas como pessoa, pois repousa sobre esse corpo a “brancura”, “[...] parâmetro de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica etc. Assim, o branco encarna todas as virtudes, a manifestação da razão, do espírito e das idéias [sic]”. (NOGUEIRA, 1998, p. 89)

Na trama das relações raciais que compõem o processo civilizatório brasileiro, é extremamente importante pensar sobre a condição de humanidade, sobre quem é considerado pessoa e quem, ou o que, é tomado como objeto. Ao longo das análises aqui construídas, percebemos como, através dos relatos de alguns estudantes, há, no laço social, uma reiterada tentativa de tornar objeto a existência de pessoas negras, na medida em que, antes de serem pessoas, elas são vistas e tomadas por aquilo que marca o seu corpo: a negritude. E, assim como há quem seja colocado na posição de objeto, há quem, em detrimento de toda uma diversidade de modos de ser e estar no mundo, se pretenda

a única referência de sujeito: a branquitude. Todavia, há uma sutileza nessa relação no ponto em que a autoafirmação da referência identitária de quem é sujeito se dá através de uma negação do outro, posto aí o princípio do que tomamos por identidade: o estabelecimento de uma diferença; eu sou porque tu não és. Essa discussão pode nos levar a outro ponto percebido em alguns dos excertos clínicos coletados: as relações interracialis. Identificamos relações de tensão e medo ao longo de todos os quatro relatos analisados. Dois em especial chamam a nossa atenção.

O primeiro caso é o de um estudante que tem sua relação institucional com a UFBA atravessada pelo significante da branquitude. O estudante identifica na UFBA um Outro depositário dessa branquitude e que é incapaz de acolhê-lo ou de dar conta das especificidades das suas demandas. Em paralelo, percebe-se neste relato a dificuldade de se pensar fora do espaço universitário, fora desse espaço que ele identifica como um espaço de branquitude. Ou seja, mesmo que se localize e identifique esse Outro, incapaz de acolher e acessar as nuances e singularidades da negritude de um estudante, a possibilidade de desvencilhar-se desse Outro, ao menos simbolicamente, não se faz possível de ser operada. Isso remonta à experiência vivida por muitos negros e apontada por Nogueira ([20--?]) como a tentativa de ser sujeito no outro, no discurso do Outro.

No caso seguinte notamos a presença de uma tensão maior na relação entre as significações do ser negro e os outros e Outros. Esta segunda vinheta clínica refere-se ao caso de uma estudante que resolveu mudar para Salvador na esperança de encontrar, nesse território, composto por uma maioria de pessoas negras, relações raciais mais tranquilas e a possibilidade de se reconhecer e ser reconhecida como mulher negra. Após a sua chegada a Salvador, vê-se tomada de muita angústia dentro do espaço universitário e relata sentir muito incômodo e raiva das pessoas brancas que ficam lhe observando a todo momento. Recordar-se que, quando pequena, era sempre abordada por seguranças em lojas, *shoppings* e supermercados, pois achavam que ela iria roubar algo

e lhe diziam que eles “estavam de olho”. Curiosamente, desde a sua chegada a Salvador, foi acolhida por pessoas que considera brancas e decepcionou-se com pessoas que considera negras.

São diversas as questões passíveis de serem apreciadas nesses dois casos, mas nos deteremos sobre as relações interracialis. Por um lado, observamos em ambos os casos a presença de um Outro, portador de significações da branquitude ou de brancura, como aponta Nogueira (1998), que é ameaçador, um perigo e uma impossibilidade. Essa experiência de defrontamento com a estranheza, seja a estranheza do Outro ou das alteridades que carregam em si algo desse Outro, ao mesmo tempo que anuncia o enigma que é este outro, enuncia a precariedade de referências próprias que possam ser acessadas como vias de estabelecer, ou não, laço com esse outro. Fanon (2008, p. 186) afirma que “O negro, em determinados momentos, fica enclausurado no próprio corpo”, pois é na medida em que nesse corpo negro se encerra tudo que é representado e falado por esse outro branco não resta o que ser articulado e elaborado. Todavia, Fanon (2008) aponta que, mesmo diante da estranheza desse branco, há um passado dessas pessoas negras que deve ser valorizado, resgatado e transmitido, haja vista que esse discurso, que se propõe a reduzir as histórias dos povos afrodiaspóricos à escravidão, é falacioso. Esses povos não só possuem histórias e produções próprias anteriores à escravidão, como também para além da experiência da escravidão. Compreende-se então que há, nesse resgate e nesse olhar para além da escravidão, uma possibilidade outra de constituição da própria imagem para pessoas negras. É nessa mesma esteira propositiva que Nascimento (2019) irá apresentar o quilombismo como um complexo de significações, um dispositivo de resistência física e cultural, ao qual acrescentamos que também pode ser um campo de resistência e transferência subjetiva. Dentro da sua proposta de quilombismo, Nascimento (2019) abordará a necessidade de estruturar uma Semana da Memória Afro-Brasileira como uma das tantas possíveis estratégias de recuperar memórias e resituar o negro afro-brasileiro na discursividade nacional superando a posição de escravizado.

Apostar nessa proposta de recuperação de memórias implica também na oferta de outras posições e possibilidades discursivas às pessoas negras. Olhar criticamente sobre o universo discursivo que foi construído sobre a negritude e o ser negro no Brasil, em algum momento, nos leva a nos defrontarmos com as enunciações sobre as experiências sexuais de pessoas negras. Pinho (2004), situando a relevância da crítica feminista para novos olhares desnaturalizados sobre a categoria de gênero, notará que a crítica feminista se presta não apenas a revelar outras discursividades sobre mulheres, mas também reposiciona o entendimento sobre o homem ocidental dentro desta teia discursiva ao discutir sua posição, até então imutável, a fim de revelar outras formas e experiências do ser homem. Sendo a experiência do ser homem a mais diversa possível, Pinho (2004) coloca em perspectiva o debate sobre masculinidades hegemônicas e masculinidades subalternizadas, explicitando que este é um jogo político e simbólico que se ajusta a todo momento. Na particularidade da experiência brasileira, percebe-se que as narrativas de fundação nacional têm singular relevância para a estruturação das identidades raciais que se perpetuam até os dias atuais e que organizam nosso processo civilizatório (PINHO, 2004), e é através destas e outras narrativas que se percebe que a posição do homem negro nessas discursividades não é a de homem enquanto sujeito, mas de portador de um corpo, um corpo negro.

A terceira vinheta clínica revela exatamente como a posição de clausura sobre esse corpo negro, já mencionada por Fanon (2008) e Nogueira (1998), se presentifica mesmo quando este sujeito tenta ir além do seu corpo negro. Referimo-nos à história de um jovem universitário que não conseguiu ser contemplado por uma bolsa de auxílio estudantil da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (Proae) e viu-se diante de uma experiência de desamparo subjetivo e material. O estudante ingressou na universidade com o sonho de mudar de vida e proporcionar maior conforto à sua mãe e irmãos. Contudo, sendo de uma família com poucos recursos financeiros, não tendo familiares próximos na cidade e sem experiência anterior de trabalho,

via a prostituição como única alternativa para poder ter dinheiro para comprar comida e continuar pagando o seu aluguel. Quando questionado sobre o que o levava a considerar a prostituição como possibilidade, disse acreditar que isso, em alguma medida, seria fácil sendo um homem negro, pois não faltavam pessoas que se interessavam em se relacionar sexualmente com ele em razão do seu corpo e estereótipos que lhe eram atribuídos em razão disso, da cor da sua pele, mas sentia-se desolado por não ter sonhado com isso, por não desejar essa posição como uma saída.

Tomando como ponto de vista a discursividade apresentada pelo estudante quanto às possibilidades que tem frente ao desamparo, podemos voltar a Pinho (2004) para compreender esse caso enquanto uma experiência de hiper-representação do homem negro e a posição do seu corpo na discursividade social. Experiência similar será abordada por Davis (2016) ao discutir racismo e sexismo, formulando um entendimento sobre o mito do estuprador negro na cultura estadunidense, no qual a falsa acusação de estupro tornou-se estratégia que visava culpabilizar homens negros e manter impunes homens brancos. Essas formulações míticas, seja de hipersexualização e objetificação, em território brasileiro, ou de atribuição de culpa em solo estadunidense, denunciam a presença de um tecido discursivo com ampla pregnância racial, na medida em que atribui e determina sentidos, valores, posições e possibilidades aos corpos de acordo com sua cor/raça.

Pinho (2004), ao discutir a identidade do homem negro, assinala a necessidade de desrepresentarmos esse homem negro, um processo que compreende romper com os sentidos apresentados pelo discurso racista com vistas à construção de representações outras que não incorram no racismo e no enclausuramento do sujeito ao seu corpo. Ainda que se tenha a finalidade de desalienar a identidade do homem negro desse discurso e construir novas possibilidades políticas e culturais, nota-se que a estrutura racista que nos enlaça enquanto sociedade ainda persiste, mesmo quando parecemos avançar.

Em certa medida, é isso que nos indica o quarto caso que selecionamos. Uma jovem estudante busca o PsiU e relata um incômodo muito grande na relação com alguns colegas e um desconforto consigo mesma. Ao frequentar alguns espaços dentro da universidade e dialogar com outros estudantes, consegue dar um nome ao seu incômodo: racismo. Diz sentir-se mais aliviada em reconhecer aquilo que lhe afetava e poder buscar formas de encarar isso. Reconhecer-se na posição de alvo de racismo também trouxe, como consequência, perceber-se como uma mulher negra; sabia que era afrodescendente, mas só recentemente vem se descobrindo negra; ou seja, não mais recusando a própria imagem e atribuindo significações à sua experiência de corpo em um mundo racializado. A estudante narra que parte dessa experiência de tornar-se uma mulher negra foi muito importante para ela se reposicionar frente à sua própria vida e nas suas relações. Contudo, compreender-se como uma mulher negra e buscar meios de enfrentar o discurso racista lhe trouxeram uma nova angústia: agora era vista como uma “preta raivosa”.

Para além daquilo apontado por Nogueira (1998) acerca do confuso processo de constituição de si e de sua imagem, que é experimentado pelo negro nesta trama social racializada, notamos, em uma primeira análise, aquilo a que Cuti (2017) reflete sobre o que revelam as escolhas de expressões racializadas no Brasil. Enquanto na palavra afrodescendente as diferenças se diluem e torna possível afirmar o mito da democracia racial, o uso da palavra “negro” deixa marcada a diferença, aponta para a nossa herança racista, instaura novas significações àqueles marcados por este significante, bem como situa que o racismo não é apenas uma questão de negros, mas, sobretudo, de brancos.

Verificamos uma tendência nos casos, ainda que nem sempre de forma explícita, de tentativas de um devir de formas outras de ser negro através da contestação de modelos anteriormente estabelecidos. Souza (2021), ao analisar o processo de ascensão social do negro brasileiro através de alguns casos clínicos em interface com o referencial psicanalítico, nota que ser negro não é um dado óbvio, não é condição posta,

mas um vir a ser frente uma ferida narcísica engendrada nesses corpos diante da impossível possibilidade de modelá-los conforme os ideais de humanidade do expediente da branquitude.

ALGUMAS OUTRAS INFERÊNCIAS

Esse vir a ser ou tornar-se negro, como propõe Souza (2021), revela-se um processo de separação, desalienação e desidentificação de cada sujeito em relação aos ideais de branquitude do outro. Todavia, ainda que este vir a ser seja uma tentativa de elaboração e singularização, ele também não se faz sem o outro, sem outros objetos e referências. Notamos repetir-se, ao longo desses acolhimentos, o apelo por um psicólogo preto. Por fim, fica, propositalmente,⁶ uma interrogação residual de um apelo – “um psicólogo preto, por favor” – que se apresentou no discurso de muitos dos estudantes negros acolhidos: de que e a quem serve um psicólogo preto?

Podemos considerar, na argumentação que segue, que há de se sustentar a relevância deste apelo, na medida em que é imperiosa uma maior diversidade étnico-racial nos postos de trabalho, de modo que uma representatividade equânime da população em espaços mais diversos tende a oportunizar que as camadas populares tenham acesso a mais recursos, o que contribui para a redução da desigualdade. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que, ainda em 2019, o rendimento médio salarial de pessoas brancas (R\$ 2.999,00) era superior ao de pessoas pretas (R\$ 1.673,00) e pardas (R\$ 1.719,00). (IBGE, 2020b) Ademais, pretos e pardos ainda possuem as maiores taxas de analfabetismo, 8,9% das pessoas de 15 ou mais e 27,1% das pessoas de 60 anos ou mais, e pessoas brancas possuem

6 Ver Jacques Lacan (1992) em *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Privilegiamos dar maior destaque ao discurso dos estudantes acolhidos que ao conteúdo apresentado no apelo, tendo em vista a proposição lacaniana sobre a posição do analista em sua teoria dos discursos: uma posição residual, de resto, de desimportância frente ao que pode produzir um sujeito em sua análise. Ou seja, a relevância deve residir sobre discurso do analisado e não sobre a posição do analista, na medida em que sua posição é residual.

um maior número médio de anos de estudos, uma diferença de quase dois anos a mais que pessoas pretas e pardas. (IBGE, 2020a) Esses são dados que revelam que a desigualdade socioeconômica brasileira também é construída a partir de marcadores raciais.

Interessa-nos ainda argumentar que, no âmbito da clínica psicanalítica, deve-se levar em conta também a dimensão subjetiva do apelo por um psicólogo preto. Podemos reconhecer essa relevância também frente aos argumentos e proposições de Nogueira (1998) e Souza (2021), na medida em que se defrontar com um outro que se especulariza a imagem e semelhança do sujeito acolhido pode, em alguma medida, proporcionar maior conforto para que este fale. Todavia, este olhar sob o prisma da identificação imaginária nos leva a tomá-la como elemento que pode, sim, favorecer inicialmente o estabelecimento de um vínculo transferencial, mas que também pode implicar em fortes resistências no decorrer de uma análise quando não manejada adequadamente, tendo em vista que este espelhamento pode favorecer que a pessoa acolhida permaneça na posição de clausura em relação ao próprio corpo; lembremo-nos que o percurso de uma análise sempre nos leva a desidentificações.

Tendo em vista que as vicissitudes decorrentes do racismo estrutural resvalam por todos os sujeitos que compõem o espaço social, temos por horizonte que não apenas é necessária a presença de profissionais negros em qualquer posto de trabalho, mas também de profissionais capazes de entender a noção de corpo para a psicanálise. O corpo não é um dado natural, mas sim uma invenção, “uma imagem feita de palavras e afetos” (SOUZA, 2021, p. 155); o corpo que nos interessa não é o corpo biológico, mas o corpo construído socialmente pela linguagem e como ele incide no corpo orgânico. No momento em que esses corpos negros chegam a espaços de acolhimento subjetivo marcados por afetos, imagens e dizeres que podem violentá-los, cabe ao profissional escandir no discurso as possibilidades de significações desses corpos possibilitando que deslocamentos sejam feitos rumo à desidentificação.

A tecitura deste capítulo, em sua proposta de provocar interlocuções e inquietações entre o saber-fazer psicanalítico e os marcadores raciais no contexto universitário, aposta na difusão de espaços de diálogo, como a universidade em seu processo de democratização, e de escuta, como o PsiU. Em resposta a esses discursos que não fazem laço, ou que desenlaçam, Fingermann (2015, p. 72) salienta que repousa no referencial psicanalítico, através da figura do analista, uma “responsabilidade (*response-ability*)”, uma habilidade de responder, frente àquilo que se apresenta como solidão radical, e que do pior, dessa experiência de mal-estar, algo se possa dizer e elaborar.

A universidade, ainda que tenha por função precípua a produção de conhecimento científico e formação profissional, também se constitui em espaço de convivência, afetividade, socialização e perpetuação daquilo que é experimentado para além dos seus muros. O horizonte através da desidentificação com os paradigmas do gozo racista também precisa ser levado às instituições, na medida em que elas também representam os discursos que circulam e se cristalizam. As políticas de ações afirmativas, como as cotas, parecem apontar em direção a este horizonte de pluralidade e diversidade.

REFERÊNCIAS

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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3088, de 23 de dezembro de 2011. Institui a Rede de Atenção psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 247, p. 230-232, 26 dez. 2011.

- CUTI. Quem tem medo da palavra negro. In: KON, N. M.; ABUD, C. C.; SILVA, M. L. (org.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 197-212.
- DAVIS, A. Estupro, racismo e o mito do estuprador negro. In: DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 177-204.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.
- FINGERMANN, D. Laços e desenlaces: reviravoltas na clínica psicanalítica. *STYLUS: Revista de Psicanálise*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 71-83, out. 2015.
- FREIRE, K. E. S.; DAZZANI, M. V. M.; MARSICO, G. A saúde mental de estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura integrativa. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil: interdisciplinaridade, vida estudantil e diálogo de saberes*. Salvador: Edufba, 2020. p. 437-454. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/33306/1/observatorio-da-vida-estudantil-6-interdisciplinaridade-RI.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.
- FREUD, S. Sobre psicanálise “selvagem” (1910). In: FREUD, S. *Observações sobre um caso de neurose obsessiva [“o homem dos ratos”], uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e outros textos (1909-1910)*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. (Coleção Obras Completas, 9). p. 324-333.
- IBGE. *PNAD Contínua: educação 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.
- IBGE. *PNAD Contínua: rendimento de todas as fontes 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101709_informativo.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.
- LACAN, J. *O avesso da psicanálise (1969-1970)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992. (O Seminário, 17).
- MILLER, J.-A. Psicanálise pura, psicanálise aplicada & psicoterapia. Tradução de Maria de Souza. *Opção Lacaniana Online*, [s. l.], ano 8, n. 22, p. 1-47, mar. 2017. Disponível em: http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_22/Psicanalise_pura.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/?lang=pt#>. Acesso em: 25 set. 2021.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/515>. Acesso em: 25 set. 2021.

NASCIMENTO, A. *O quilombismo*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NOGUEIRA, I. B. *A saúde psíquica da população negra*. [S. l.: s. n.], [20--?]. p. 1-11.

NOGUEIRA, I. B. *Significações do corpo negro*. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.ammapsique.org.br/baixex/corpo-negro.pdf>. Acesso em: 2 out. 2021.

PINHO, O. Qual é a identidade do homem negro. *Democracia Viva*, Rio de Janeiro, v. 22, p. 64-69, jun./jul. 2004. Disponível em: <https://issuu.com/ibase/docs/democracia-viva-22>. Acesso em: 1 nov. 2021.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SEMANA DE SAÚDE E BEM-ESTAR UFBA. *Assistam a entrevista da Pró-reitora Cássia Maciel sobre a Semana de Saúde e Bem-estar da UFBA e lançamento do programa PsiU*. Salvador, 10 maio 2017. Facebook: SemanaPsiU. 1 vídeo (2 min 52 s). Disponível em: <https://www.facebook.com/SemanaPsiU/videos/369102280154443/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SILVA, T. D. Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. *Texto para Discussão [do] IPEA*, Rio de Janeiro, n. 2569, jun. 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35893&Itemid=448. Acesso em: 25 set. 2021.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TORRES, E. P. P.; REIS, M. P. Pesquisando com o método psicanalítico. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y

PRÁCTICA PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA, 8.; JORNADAS DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, 23.; ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DEL MERCOSUR “SUBJETIVIDAD CONTEMPORÁNEA: ELECCIÓN, INCLUSIÓN, SEGREGACIÓN”, 12., 2016, Buenos Aires. *Memorias* [...]. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 2016. t. 3. p. 585-589. Disponível em: <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2016>. Acesso em: 30 set. 2021.

VELOSO, J. Acolhimento ao mal-estar da comunidade universitária. *Edgard Digital*, [Salvador], 23 out. 2018. Disponível em: <https://www.edgardigital.ufba.br/?p=9995>. Acesso em: 10 nov. 2021.

A FORMAÇÃO EM SAÚDE NUMA PERSPECTIVA
NÃO BIOMÉDICO-HEGEMÔNICA
uma análise de experiências curriculares
no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde



MARIA BEATRIZ BARRETO DO CARMO
PALOMA ALMEIDA RIOS DA SILVA
MARIA THEREZA ÁVILA DANTAS COELHO

INTRODUÇÃO

A crise da saúde pública, identificada e debatida por diferentes pesquisadores e estudiosos do campo da saúde, possui uma de suas raízes fincadas na formação profissional. Aponta-se, em especial, para o reconhecimento de que a atual arquitetura curricular da educação superior em saúde no Brasil está assentada na hegemonia do paradigma biomédico (CAMARGO JUNIOR, 2005; LUZ, 1988) e orientada por uma concepção fragmentária do conhecimento, apartada da complexidade dos determinantes sociais e da historicidade dos problemas de saúde, bem como da relação entre saúde, subjetividade e aspectos psicossociais. (BATISTELLA, 2007; GUEDES; NOGUEIRA; CAMARGO

JUNIOR, 2006) Em virtude disso, as demandas decorrentes das transformações em diversos setores da sociedade, que incidem também no campo da saúde, culminam na necessidade de reavaliação da formação superior na área.

Conforme aponta Almeida Filho (2011) e Almeida Filho e demais autores (2018), conhecimentos transmitidos de forma passiva, fragmentada e linear, interferem na resolutividade das práticas profissionais, levando a implicações graves no campo da formação e, conseqüentemente, da atenção à saúde. O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) foi planejado a partir de um olhar inovador sobre a formação, adotando uma perspectiva generalista e voltada às múltiplas questões emergentes na interface saúde, políticas públicas, racionalidades médicas e comunidade, e integrada às culturas humanística e artística. (TEIXEIRA; COELHO; ROCHA, 2013; VERAS et al; 2018) Contando com componentes curriculares que transversalizam o campo da saúde com as artes e as humanidades, o BIS intenciona proporcionar aos estudantes o desenvolvimento da reflexão sobre o grau de complexidade dos determinantes sociais do processo saúde-doença-cuidado, bem como o reconhecimento de outras racionalidades existentes nesse campo além da hegemonia do modelo biomédico.

No período de 2014 a 2017, docentes e estudantes do BIS refletiram e escreveram um conjunto de textos acerca da formação nessa modalidade de graduação interdisciplinar em saúde, dando origem a três coletâneas sobre experiências diversas desenvolvidas nesse curso. A primeira coletânea explorou o contexto institucional de criação do BIS, a construção e implantação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), as novidades dos componentes curriculares criados com o curso, os novos projetos de extensão e ações desenvolvidas em comunidades externas à Universidade Federal da Bahia (UFBA), noutros espaços institucionais e com pessoas de dentro e de fora da universidade. (TEIXEIRA; COELHO, 2014) A segunda obra abordou as tendências e experiências de formação interdisciplinar em saúde desenvolvidas em outras universidades – Universidade Federal do Recôncavo da

Bahia (UFRB) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) –, as pesquisas realizadas por docentes e discentes do BIS no curso e sobre o curso, inclusive no âmbito da pós-graduação. (COELHO; TEIXEIRA, 2016) A terceira coletânea, por sua vez, abordou as práticas pedagógicas e de saúde desenvolvidas ao longo dessa formação, as experiências de ensino, extensão e de gestão do curso, bem como a avaliação para reconhecimento do curso, em meio a uma cultura de avaliação tradicionalmente disciplinar. (TEIXEIRA; COELHO, 2017) Portanto, refletir sobre as bases epistemológicas, paradigmáticas e metodológicas da formação em saúde, bem como do próprio projeto desse curso, são compromissos políticos que se renovam na presente pesquisa.

Nesse sentido, quisemos compreender, entre estudantes do BIS, quais os componentes curriculares que colaboraram para que eles desenvolvessem uma reflexão crítica acerca da relação mente-corpo, que está, por sua vez, vinculada a abordagens não biomédico-hegemônicas no campo da saúde. Portanto, a presente pesquisa pode contribuir para lançarmos luz sobre se e como o bacharelado interdisciplinar contribui para uma visão ampliada do campo da saúde e que transcenda a hegemonia do modelo biomédico, apontando para o diálogo com outras racionalidades e paradigmas na compreensão do processo saúde-doença-cuidado.

MÉTODO

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e de natureza exploratória. Contamos com a participação de graduandos do BIS, tendo como critério estudantes matriculados a partir do quarto semestre, quando é possível avaliar as experiências curriculares após a passagem pelos componentes curriculares obrigatórios previstos no currículo. O instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado (LAVILLE; DIONNE, 1999; MAIA, 2020), desenvolvido na plataforma Google Docs e enviado via *e-mail*. Importante salientar que a participação se deu após a anuência dos estudantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que o envio

do questionário foi realizado em três etapas, a primeira no mês de fevereiro, a segunda no mês de março e última no mês de abril, todas no ano de 2019 e sempre de forma *on-line*.¹

Além das perguntas para a caracterização dos participantes, existiam quatro questões que compunham o eixo temático da pesquisa, três delas ancoradas numa escala de respostas do tipo *Likert* e uma aberta para o relato de experiência acerca dos componentes curriculares cursados que, na visão dos estudantes, contribuíram para a reflexão acerca da relação mente-corpo. Essa última pergunta, aberta, além daquelas referentes à caracterização dos participantes, compuseram os resultados aqui apresentados. Neste estudo, a referência à relação mente-corpo foi tomada como um indicativo de abordagem não ancorada no modelo biomédico, possivelmente apresentando abordagens alternativas para a compreensão dos fenômenos colocados por cada componente curricular. Esta pesquisa, portanto, vincula-se, diretamente, à análise dessa última questão do instrumento, uma vez que, a partir dos componentes curriculares referidos pelos estudantes, foi possível um mapeamento das ementas e uma reflexão crítica acerca do paradigma biomédico hegemônico e sua relação com a formação interdisciplinar em saúde.

Os componentes curriculares mencionados pelos estudantes foram elencados numa planilha e, posteriormente, foi realizada uma busca pelas suas ementas no Sistema Acadêmico da UFBA.² Com base nela, as informações correspondentes às ementas foram organizadas num quadro que será apresentado a seguir. Para a análise das ementas, optamos pela utilização do método de análise de conteúdo de Bardin (2011). Mediante os pressupostos teóricos de Bardin (2011), o presente estudo seguiu as fases de pré-análise, codificação, categorização e tratamento dos resultados – inferência e interpretação. A partir da leitura sistemática das ementas dos componentes curriculares mencionados, foram criadas sete categorias que reuniu grupos de elementos sob um título

1 O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer de número 3.095.868.

2 Disponível em: siac.ufba.br.

genérico, elaboradas em razão das características comuns desses elementos. (BARDIN, 2011) Portanto, por se tratarem de componentes curriculares com ementas diversas, mas que possuem um elo estabelecido por meio das temáticas basais abordadas, escolhemos o critério de categorização semântico.

A nomeação dessas categorias se correlaciona, diretamente, com as referências bibliográficas que embasaram a elaboração desta pesquisa, associando-se também às inferências mediadas pela leitura sistemática dos conteúdos das ementas curriculares. Para essa categorização, estabelecemos um elo entre os componentes curriculares, temáticas basais das ementas e referenciais bibliográficos que deram suporte ao processo de codificação e categorização (BATISTELLA, 2007; CAMARGO JUNIOR, 2005; GUEDES; NOGUEIRA; CAMARGO JUNIOR, 2006; IANNI et al., 2014; LUZ, 1988; SEPARAVICH; CANESQUI, 2010), como pode ser visto nas categorias seguintes:

Organização e características do campo da saúde: os componentes curriculares que foram agrupados nesta categoria possuíam, em suas ementas, informações acerca do campo da saúde numa perspectiva geral, mais ampla. Ou seja, abordando conceitos de saúde e elementos formadores do campo, como, por exemplo, práticas, políticas, diretrizes, instituições e profissões da área.

Racionalidades médicas e práticas alternativas em saúde: os componentes curriculares aqui agrupados traziam em suas ementas informações que possibilitaram inferir que eles abordam, de forma crítica, os sistemas de saúde, as racionalidades médicas e como essas práticas em saúde são operacionalizadas em diferentes contextos, de maneira a dialogar com uma perspectiva contra-hegemônica, pondo em questão os limites do modelo biomédico.

Intersecção entre ciências humanas e campo da saúde: os componentes curriculares aqui agrupados traziam em suas ementas informações acerca da relação entre as ciências humanas e o campo da saúde, proporcionando uma reflexão sobre questões sociológicas e/ou antropológicas ao mesmo tempo em que possibilitam a reflexão crítica do

processo saúde-doença e das políticas de saúde vigentes, atendendo, assim, às demandas de questões emergentes na área da saúde.

Reflexão sobre o processo saúde-doença-cuidado: o componente curricular representado nesta categoria trabalha com a necessidade de formar profissionais críticos, capazes de compreender e atuar na transformação da realidade social e de saúde das comunidades, utilizando a reflexão sobre o processo saúde-doença-cuidado como pilar para as suas práticas. Assim, está vinculado à compreensão dos estilos de vida, derivados não só das escolhas pessoais, como de fatores culturais e práticas sociais.

Potencialidades do corpo: os componentes curriculares agrupados nesta categoria possuíam em suas respectivas ementas conteúdos que denotam uma fuga à explicação biomédica de uma pseudo relação hierárquica entre os órgãos do corpo. Além disso, promovem uma exploração do corpo e seus limites, da consciência corporal e suas idiosincrasias.

Interação entre sujeito, subjetividade e mundo: os componentes curriculares reunidos nesta categoria possuíam em suas respectivas ementas o *modus operandi* de como o sujeito pode se relaciona e como se comporta para o desenvolvimento de sua subjetividade e seus sistemas de relação com o mundo que o cerca. Compreendem que essa subjetividade se expressa de diferentes formas no nível social, mediante as relações estabelecidas com o outro, objetos e fenômenos diversos.

Outras contribuições: os componentes curriculares que foram agrupados nessa categoria possuíam em suas respectivas ementas elementos que não subsidiam uma discussão de forma direta com a temática central deste projeto.

Quadro 1 – Componentes curriculares citados pelos estudantes agrupados em categorias semânticas

Componentes curriculares citados (código)	Categoria
Introdução ao campo da saúde (HACA10) Campo da saúde: saberes e práticas (HACA40) Saúde educação e trabalho (HACB17) Educação e saúde (EDCD51)	Organização e características do campo da saúde
Racionalidades em Saúde: sistemas médicos e práticas alternativas (HACA 50) ACCS: ações interdisciplinares em práticas integrativas e complementares (HACD26) ACCS: cuidadoteca – cuidado transdisciplinar do corpo como consciência e práticas integrativas e complementares de saúde (ENFB35)	Racionalidades médicas e práticas alternativas em saúde
Antropologia da saúde (ICSC31) Antropologia do corpo (ISCB47) Introdução às ciências humanas e sociais em saúde (ISCA45) Aspectos socioculturais da alimentação e da nutrição (NUT177) Teorias sociais em saúde (ISCA44)	Intersecção entre ciências humanas e campo da saúde
ACCS: Cuidado domiciliar à pessoas com dependência na comunidade (ENFC55)	Reflexão sobre o processo saúde-doença-cuidado
Prática da dança (DANA051) Dicção I (TEA085) Expressão Corporal (DAN084) Método de Treinamento Individual (DAN001)	Potencialidades do corpo
Língua Portuguesa, poder e diversidade cultural (LETE43) Estudos das subjetividades (HACA77) Estudos sobre a contemporaneidade I (HACA01)	Interação entre sujeito, subjetividade e mundo
Introdução à biologia (BIO007) Educação e Ludicidade (EDC305) Energia Ambiente e Sociedade (QUIB31) Estética I (FCH002)	Outras contribuições

Fonte: elaborado pelas autoras.

RESULTADOS

Participaram deste estudo 54 estudantes, 33 mulheres (61%) e 21 homens (39%), convidados via *e-mail* para participar da pesquisa respondendo a um formulário *on-line*, construído por meio da plataforma Google Docs. O *e-mail* foi enviado para um total de 545 estudantes, entre o quarto e o sétimo semestres do BIS, de ambos os turnos (diurno e noturno), conforme listagem obtida junto à direção do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC). Destes estudantes que aceitaram participar do estudo (N=54), 29,6% (n=16/54) estudavam no turno diurno e 70,4% (n=38/54) no noturno. Quanto à distribuição dos participantes por semestre, 11,1% (n=6/54) dos sujeitos cursavam o quarto semestre; 66,7% (n=36/54) o quinto semestre; 3,7% (n=2/54) estavam no sexto semestre; e 18,5% (n=10/54) no sétimo semestre, com média de idade de 25 anos.

No que se refere à formação prévia, 44,4% (n=24/54) dos estudantes referiram alguma formação, sendo que, destes, 62,5% (n=15/24) referiram formação completa e 37,5% (n=9/24) incompleta. Ainda sobre as formações prévias, 12,5% (n=3/24) referiram formação em curso técnico, 25% (6/24) iniciaram o curso na área de exatas, 16,7% (n=4/24) na área de humanas, 33,3% (n=8/24) na área de saúde e 12,5% (n=3/24) não especificaram a área. Os percentuais referentes à área de formação foram considerados para todos aqueles que referiram formação prévia (44% da amostra), tanto completa quanto incompleta.

No que se refere à pergunta chave desta pesquisa, a respeito dos componentes curriculares que tenham colaborado para a reflexão acerca da relação mente-corpo, os participantes da pesquisa identificaram 24 componentes. Desse total, 54,2% (n=13/24) das respostas apontaram componentes curriculares do campo da saúde, sendo a maioria ofertada pelo IHAC, com 38,5% (n=5/13); em segundo lugar, o Instituto de Saúde Coletiva (ISC), com 30,8% (n=4/13); seguido por 20,8% (n=5/24) em componentes curriculares de cultura artística; 16,7% (n=4/24) de cultura humanística; 4,2% (n=1/24) componentes cur-

riculares Interdisciplinares; e 4,2% (n=1/24) de Ciência e Tecnologia (tabela 1).

Tabela 1 – Percentuais de componentes curriculares subdivididos por áreas do conhecimento

Saúde	Artes	Humanidades	Interdisciplinar	Ciência e Tecnologia
54,2% (n=13/24)	20,8% (n=5/24)	16,7% (n=4/24)	4,2% (n=1/24)	4,2% (n=1/24)

Fonte: elaborada pelas autoras.

Uma vez evidenciadas as áreas de conhecimento dos componentes mencionados pelos estudantes e suas respectivas porcentagens, especificamos quais foram esses componentes e as respectivas ementas para uma melhor visualização e entendimento dos resultados e de sua discussão. Para organizar de forma inteligível, esses componentes e ementas serão separados por área de conhecimento, a saber: saúde, humanidades, arte e interdisciplinar, conforme os respectivos quadros (2, 3, 4 e 5) seguintes:

Quadro 2 – Componentes curriculares citados da área de saúde

Componentes curriculares de saúde	Ementa
Introdução ao Campo da Saúde (HACA10)	Os conceitos de saúde. A expressão conceitual “campo da saúde” e os elementos formadores desse campo. Instituições, políticas e práticas de saúde. Os conceitos de promoção de saúde, risco e vulnerabilidade. Principais movimentos organizadores do campo de saúde, com ênfase na Reforma Sanitária. Seleção e debate de temas numa perspectiva interdisciplinar.
Racionalidades em saúde: sistemas médicos e práticas alternativas (HACA50)	Análise das características da medicina do ponto de vista sócio-histórico antropológico. O nascimento da clínica e o desenvolvimento da “medicina científica”. O debate contemporâneo sobre a racionalidade médica no mundo ocidental: limites e perspectivas. Estudo de racionalidades em saúde e sistemas terapêuticos alternativos. Análise de práticas de saúde realizadas em espaços não convencionais, bem como práticas institucionais e técnicas complementares em desenvolvimento em instituições médicas ou não médicas.

Componentes curriculares de saúde	Ementa
<p>ACCS: Cuidadoteca: Cuidado Transdisciplinar do Corpo como Consciência e Práticas Integrativas e Complementares de Saúde (ENFB35)</p>	<p>A Cuidadoteca foi implantada no Hospital São José, pertencente à Secretaria de Saúde do Ceará, a partir da pesquisa sobre o sentido e significado do corpo próprio dos profissionais de saúde ao cuidar do outro que está morrendo: uma abordagem à luz de Merleau-Ponty. A tese foi defendida em 2005. Ao retornar as atividades como docente, foi identificado que o método e metodologia, conforme descrita na tese, poderiam ser aplicadas para a capacitação dos profissionais de saúde, trabalhadores e gestores no uso da tecnologia do Acolhimento e Avaliação com Classificação de Risco (AACR), como proposto pela Política de Humaniza SUS. Com essa perspectiva, a Cuidadoteca foi aplicada com os técnicos de Enfermagem que atuam em espaço de porta hospitalar de urgência de um hospital da rede pública, com o objetivo de desenvolver a escuta sensível e qualificada conforme prevê a tecnologia do AACR, no período de 2006-2007. O trabalho realizado foi consolidado com aprovação de dois projetos de pesquisa. Gestão e regulação do fluxo do usuário com dor na porta hospitalar de hospital da rede pública e privada, e outro acolhimento e avaliação com classificação de risco em unidade de emergência. Ambos estão em andamento. Em 2008 foi feito um convite por um hospital da rede privada que solicitou a sensibilização para a implantação do AACR, e mais uma vez foi realizada a Cuidadoteca. Em 2010 foi realizado Ciclo de Palestra em Acolhimento e Avaliação e Classificação em Urgência e Ciclo de Palestra em Acolher o Cuidador. Essa trajetória contribui para fomentar a participação no edital Pró-Saúde, com um projeto que integra as abordagens multi, inter e transdisciplinar, que foi aprovado e atualmente é coordenado por um representante da Escola de Enfermagem. Diante do breve histórico fica evidente a produção do conhecimento feito pela academia e a sua transferência para o serviço e surge a necessidade de implantar a tecnologia desenvolvida na Cuidadoteca no currículo dos cursos de graduação da UFBA, possibilitando a troca de conhecimentos com os serviços e contribuindo com a formação de futuros profissionais no método e metodologias inovadoras aplicadas na saúde, com a finalidade fortalecer a tecnologia do AACR do SUS e melhorar a qualidade de vida dos profissionais de saúde, usuários e seus familiares.</p>

Componentes curriculares de saúde	Ementa
Campo da saúde: saberes e práticas (HACA40)	Saberes que interagem no campo da saúde. Situação de saúde da população brasileira: principais problemas, determinantes e políticas. Sistemas e serviços de saúde no Brasil: história, organização atual e perspectivas. Práticas profissionalizantes de saúde e formas de organização do processo de trabalho individual e coletivo. Seleção e debate de temas numa perspectiva interdisciplinar.
Antropologia da saúde (ICSC31)	Introdução à Antropologia e suas divisões. Antropologia: especificidade, objeto e método; corpo e conduta: o relativismo cultural; doença e cura: representações simbólicas; o normal e o patológico: a constituição da medicina prática terapêutica.
ACCS: ações interdisciplinares em práticas integrativas e complementares (HACD26)	<p>Este ACCS tem como objetivo aproximar os(as) estudantes das práticas integrativas e complementares ofertadas pelo Ambulatório Magalhães Neto do Complexo do Hospital Universitário Edgard Santos (HUPES/UFBA) para a população em geral atendida pelo SUS e para a comunidade UFBA.</p> <p>Por meio deste ACCS, os(as) estudantes irão contribuir no processo de acolhimento dos(as) usuários(as) dos serviços de práticas integrativas e complementares. Paralelamente, contribuirão na comunicação e divulgação de informações sobre a oferta de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (Pics) para a comunidade UFBA e poderão vivenciar as práticas ofertadas.</p>

Componentes curriculares de saúde	Ementa
Antropologia do Corpo (ISCB47)	A Antropologia do Corpo é uma vertente da antropologia que se propõe a estudar a corporalidade humana apreendendo-a enquanto fenômeno social e cultural e, assim, objeto de representações e fonte de símbolos e significados. Aplicada ao imenso campo do corpo, a antropologia pretende inventariar e compreender as lógicas sociais e culturais que se encontram presentes na corporalidade e na gestualidade humanas. Os usos humanos do corpo estão associados a um conjunto de sistemas simbólicos e nele se inscrevem valores culturais, ao mesmo tempo em que se originam e se propagam significações que constituem a existência coletiva e individual. Sendo objeto de poder e alvo de dispositivos disciplinares, como bem o mostrou Foucault, o corpo é também espaço de micro resistências e de criação do novo absoluto. David Le Breton o define como eixo da relação com o mundo, o espaço e o tempo onde a existência do ator social se singulariza: “emissor ou receptor, o corpo produz continuamente sentidos; ele insere assim ativamente o homem dentro de um espaço social e cultural dado”. A partir dessas pistas teóricas e práticas, o objetivo desta disciplina é explorar as potencialidades da “Antropologia do Corpo” dentro de uma perspectiva das Ciências Sociais em saúde e trabalhar o significante “Corpo” em suas várias dimensões: políticas, estéticas, biomédicas e fenomenológicas.
Saúde Educação e Trabalho (HACB17)	Processo de trabalho em saúde: componentes estruturais e modalidades de organização nas sociedades contemporâneas. Profissões de saúde: aspectos históricos e sociais. Caracterização das profissões de saúde reconhecidas pelo Ministério de Educação (MEC) no Brasil hoje. Regulação do exercício profissional: entidades e conselhos. Emergência e legitimação de novas profissões na área de saúde. Mercado de trabalho em saúde: profissões e ocupações. Formação de pessoal em saúde: modelos e práticas. Formação profissional, capacitação para o mercado de trabalho e educação permanente dos trabalhadores de saúde.
Introdução às ciências humanas e sociais em saúde (ISCA45)	Introdução do aluno de graduação às bases conceituais das Ciências Humanas e Sociais: Sociologia, Antropologia e História. Ciências Sociais e produção do conhecimento. Humanismo e saúde. Ética do estudante em saúde. ética, estética, moral e cidadania.

Componentes curriculares de saúde	Ementa
Aspectos socioculturais da alimentação e da nutrição (NUT177)	Compreensão dos fenômenos que cercam as dimensões socioculturais da alimentação e da nutrição na sociedade brasileira e em particular na Bahia. O campo das ciências sociais e humanas e alimentação e nutrição: o estado da arte. O corpo e o comer: corporalidade e comensalidade no mundo contemporâneo. A comida e o comer: as práticas alimentares no mundo contemporâneo. A comida e o comer na identidade brasileira, baiana e soteropolitana. A alimentação contemporânea: tradição, modernidade e diversidade.
ACCS: Cuidado domiciliar a pessoas com dependência na comunidade (ENFC55)	Esta disciplina apresenta-se como um importante recurso de acesso a discussões no âmbito de assistência comunitária, pois apresenta a proposta de ações na comunidade do Calafate, que fica situada em um bairro periférico de Salvador com atividades na atuação à saúde de indivíduos com capacidade funcional diminuída e seus cuidadores. A inovação é a possibilidade de ter esse olhar não apenas ao indivíduo dependente de cuidados, mas também ao seu cuidador e como esse binômio está inserido nesta comunidade. A disciplina proporciona aos discentes momentos de reflexões no que se refere às adversidades diárias que influenciam no processo saúde-doença e o quanto é possível realizar mudanças na sociedade com orientações educativas e proposições de adaptações no próprio domicílio utilizando as pessoas deste ambiente como atores dessas mudanças. Destaca-se que a maioria dos dependentes são idosos e como o número de idosos cuidadores também vem aumentando, permite, dessa forma, discussões dos discentes no que se refere ao processo de envelhecimento e assistência domiciliar. As atividades neste pleito apresentam a proposta de aumentar a carga horária na comunidade, pois já foi possível estreitar o vínculo com a líder comunitária no ano anterior, bem como apresentar mais experiência com novas ideias de atuação na comunidade a partir desse contato inicial. Dessa forma, propõe-se um maior vínculo dos discentes com mais inserção no cotidiano dessas pessoas, oferecendo mais subsídios de ações e troca de saberes.

Componentes curriculares de saúde	Ementa
Teorias sociais em Saúde (ISCA44)	Apresentação dos fundamentos teórico-conceituais e metodológicos das Ciências Sociais e sua aplicação no campo da saúde coletiva. Modelos teóricos e metodológicos aplicados ao estudo dos determinantes sociais do processo saúde-doença e da análise do sistema de saúde local e nacional, de modo a auxiliar o processo de gestão e a tomada de decisão no setor de saúde.
Introdução à biologia (BIO007)	Organização e evolução da célula. A superfície celular. Motilidade e forma da célula. Os componentes do citoesqueleto. Organização do material genético. O ciclo celular. A decodificação da informação genética. Organização e evolução molecular de agentes infecciosos não celulares. A lógica molecular na condição vital. A origem e evolução da vida.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 3 – Componentes curriculares citados da área de artes

Componentes curriculares de Artes	Ementa
Prática da dança (DANA051)	Desenvolvimento da consciência corporal do aluno, utilizando exercícios de coordenação motora, rítmica, espacial, aplicando em sequências coreográficas
Dicção I (TEA085)	Desenvolver as potencialidades vocais do aluno através das técnicas de respiração, relaxamento, articulação e impostação. Estimular no aluno o conhecimento e treinamento de seu corpo, particularmente de suas possibilidades sonoras e vocais, visando aprimorar seu uso público da fala e suas capacidades de desempenho pessoal e profissional.
Expressão Corporal (DAN084)	Desenvolvimento de uma consciência corporal, utilizando exercícios de coordenação motora, rítmica e espacial, assim como os aplicando em sequências coreográficas.
Método de Treinamento Individual (DAN001)	Desenvolvimento do potencial físico/expressivo de cada aluno, utilizando investigações e experimentações individuais de princípios básicos do movimento.

Componentes curriculares de Artes	Ementa
Língua portuguesa, poder e diversidade cultural (LETE43)	Introdução ao estudo da língua portuguesa, com base em uma concepção de língua como sistema estruturado, heterogêneo, em constante processo de mudança e responsável pela interação entre o sujeito e o mundo.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 4 – Componentes curriculares da área de humanidades

Componentes Curriculares de Humanidades	Ementa
Estudos das Subjetividades (HACA77)	Conceitos de subjetividade. Subjetividade e individualidade. Subjetividade e intersubjetividade. Subjetividade e individualismo. Dispositivos de construção da subjetividade e da individualidade. Subjetividade moderna e processos de subjetivação no contemporâneo.
Educação e Saúde (EDCD51)	Origem e evolução histórica da saúde pública. Trajetória das políticas de saúde no Brasil. Eixos, os princípios e diretrizes do SUS. Políticas públicas em saúde, educação e trabalho. Políticas nacionais de saúde – Conselho Nacional de Saúde (CNS) e SUS. Concepções de saúde e sua interação com a educação. Fundamentos e princípios da saúde escolar. Necessidades humanas básicas, indicadores de saúde e direitos humanos universais.
Educação e Ludicidade (EDC305)	Elementos para a compreensão dos fundamentos teóricos do lúdico, seu papel no desenvolvimento do ser humano e as implicações para a prática educativa.
Estética I (FCH002)	Reflexão de natureza filosófica sobre a problemática artística envolvendo a criação, consumo e interpretação das obras de arte. Investigação sobre as relações entre arte e tecnologias na contemporaneidade.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 5 – Componente curricular citado da área interdisciplinar

Componente curricular Interdisciplinar	Ementa
Estudos sobre a contemporaneidade I (HACA01)	Estudo abrangente das sociedades contemporâneas, na relação mundo-Brasil, na sua diversidade, globalidade e sustentabilidade, identificando suas origens históricas, bem como estruturas práticas e simbólicas, contemplando interpretações dos diferentes saberes. Estudo do modo como se estruturam e desenvolvem tais unidades sociais em seus vínculos com o Estado, a cultura e os indivíduos, com destaque para as formas de organização do trabalho. Estudo dos processos psíquicos e psicossociais que estruturam e organizam a singularidade de cada sujeito, compreendendo como tais processos afetam sua construção de significados, sua relação com os outros e sua ação sobre o mundo

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 6 – Componente curricular citado da área de ciência e tecnologia

Componente curricular de Ciência e Tecnologia	Ementa
Energia Ambiente e Sociedade (QUIB31)	Reflexões sobre energia, ambiente e sociedade; crise ambiental; consumo consciente. Fontes e uso de energia; impactos ambientais de cada uma; combustíveis fósseis e insustentabilidade; energias renováveis, solar, eólica, geotérmica etc.; aspectos técnicos, econômicos e sociais do uso da energia hidrelétrica e do uso pacífico da energia nuclear; armazenamento de energia química e eletroquímica; o hidrogênio como vetor energético; biocombustíveis, uma polêmica do desenvolvimento socioeconômico; impactos ambientais do cultivo e do processo produtivo.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Outro dado relevante consiste na frequência com que os componentes curriculares foram mencionados pelos estudantes. Essa informação nos auxilia na verificação de quais unidades universitárias mais colaboraram para uma visão ampliada de saúde na formação desses

futuros profissionais, ou seja, com maior potencial para a reflexão crítica acerca do processo saúde-doença-cuidado e do modelo biomédico hegemônico.

Quadro 7 – Frequência de menção aos componentes curriculares pelos estudantes

Componente Curricular	Frequência
Introdução ao Campo da Saúde (HACA10)	13
Racionalidades em saúde: sistemas médicos e práticas alternativas (HACA50)	10
Campo da saúde: saberes e práticas (HACA40)	6
Dicção I (TEA085)	4
Antropologia da saúde (ICSC31)	3
Expressão corporal (DAN084)	3
Prática da dança (DANA051)	3
ACCS: CUIDADOTECA: Cuidado Transdisciplinar do Corpo como Consciência e Práticas Integrativas e Complementares de Saúde (ENFB35)	2
ACCS: ações interdisciplinares em práticas integrativas e complementares (HACD26)	2
Estudos sobre a contemporaneidade I (HACA01)	2
Saúde Educação e Trabalho (HACB17)	2
ACCS: Cuidado Domiciliar a Pessoas com Dependência na Comunidade (ENFC55)	2
Educação e Saúde (EDCD51)	2
Teorias sociais em Saúde (ISCA44)	2
Estudos das Subjetividades (HACA77)	2
Antropologia do Corpo (ISCB47)	1
Energia Ambiente e Sociedade (QUIB31)	1
Introdução às ciências humanas e sociais em saúde (ISCA45)	1
Aspectos socioculturais da alimentação e da nutrição (NUT177)	1
Introdução à biologia (BIO007)	1
Método de Treinamento Individual (DAN001)	1
Língua portuguesa, poder e diversidade cultural (LETE43)	1
Educação e Ludicidade (EDC305)	1
Estética I (FCH002)	1

Fonte: elaborado pelas autoras.

DISCUSSÃO

A partir dos resultados apresentados, entendemos a importância da interdisciplinaridade para uma visão de saúde ampliada e para promover qualidade, flexibilidade, mobilidade e compromisso social na universidade brasileira (ALMEIDA FILHO, 2007), de modo a superar a hegemonia do modelo biomédico, introduzindo na formação em saúde outros paradigmas e racionalidades. Nesse sentido, observamos que, mesmo em número menor que os componentes da área de saúde, houve um número razoável de menções a componentes de outros campos do conhecimento, o que revela e confirma esta relevância. Ainda é importante destacar que os componentes de saúde ofertados pelo IHAC, citados em maioria dentre os componentes desta área, possuem um caráter interdisciplinar intrínseco e inerente ao PPP do BIS. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2010)

No que se refere à preponderância de disciplinas ofertadas pelo IHAC, evidencia-se que essa unidade da UFBA está alinhada com a discussão e reflexão crítica acerca do campo da saúde, possibilitando aos estudantes uma formação não fragmentada e crítica ao modelo hegemônico. Nesse sentido, contribui para que esses futuros profissionais não reproduzam práticas que reforcem a perspectiva dualista e fragmentária típica do modelo biomédico (CAMARGO JUNIOR, 2005), sobretudo no que se refere ao dualismo mente-corpo, uma das cisões fundantes da racionalidade científica moderna, assim como as cisões natureza e cultura, e sujeito e objeto. Notamos ainda que a prevalência de componentes do IHAC possui uma relação direta com dois fatores: o maior percentual de estudantes do turno noturno que participaram desta pesquisa (70,4%), bem como o cumprimento do projeto pedagógico do curso. No que consiste à primeira informação, observamos que são poucos os cursos de graduação na área de saúde que oferecem disciplinas no turno da noite, de modo a colaborar para que os estudantes fiquem concentrados no próprio IHAC e, quando cessada essa possibilidade em virtude de cumprimento de carga horária, migrem para institutos que oferecem matérias no turno noturno. Essa realidade restringe

as opções de componentes curriculares optativos, sobretudo para os estudantes que trabalham durante o dia. Isso posto, é importante evidenciar as competências e habilidades específicas do Projeto pedagógico do BIS (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2010): compreender a complexidade do campo da saúde nas sociedades contemporâneas; identificar e analisar problemas de saúde no âmbito individual e coletivo; analisar políticas públicas, programas e projetos da área de saúde; identificar e analisar as tendências do mercado de trabalho e das práticas profissionais em saúde.

Essas informações relacionam-se diretamente com o objetivo do curso, que visa agregar uma formação geral humanística, científica e artística ao aprofundamento no campo da saúde, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que conferem autonomia para a aprendizagem e uma inserção mais abrangente e multidimensional na vida social. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2010) Posto esse panorama, entendemos que tal objetivo encontra-se explicitado nos resultados da presente pesquisa, visto que as experiências curriculares mencionadas pelos estudantes abarcaram as diferentes áreas de conhecimento, mesmo que a distribuição da frequência tenha sido desigual. Entretanto, a possível justificativa para essa desigualdade se ancora também nas diretrizes da seleção de passagem para os cursos de progressão linear, uma vez que, nesse processo, componentes de cultura artística e humanística possuem um peso menor que os componentes da área de saúde. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2011) Uma hipótese levantada é que o menor peso atribuído a componentes de cultura artística e humanística contribui para limitar a escolha por esses componentes para além do mínimo exigido pelo PPP do curso, ou seja, dois componentes para cada cultura.

Diante do que foi analisado, percebemos a importância de uma formação em saúde crítica e que contribua efetivamente para formar profissionais capazes de compreender e atuar para uma mudança no campo da saúde e, concomitantemente, no campo social. Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de realizarmos uma refle-

xão sistemática acerca dos referências epistemológicos que sustentam e organizam a formação na área, no sentido de superar a fragmentação do cuidado, bem como as perspectivas formativas apartadas dos conhecimentos, por exemplo, das humanidades e das artes, reorientando o entendimento de sua importância para uma compreensão ampla das dimensões históricas, sociais e culturais importantes para o cuidado em saúde. (BATISTELLA, 2007)

Assim, o BIS, por possibilitar a interação dos diferentes campos de conhecimento em sua estrutura curricular, associado ao regime de ciclos, contribui para que essa formação supere o modelo hegemônico de formação (progressão linear) e de atuação profissional (modelo biomédico), distanciando-se do paradigma disciplinar convencional. (ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2011) Sendo assim, este estudo, ao mapear os componentes curriculares cursados que contribuiriam, na visão do graduando em saúde, para pensar a relação mente-corpo, que consideramos estar vinculada a um paradigma alternativo no campo da saúde, bem como refletir a problemática associada à hegemonia do modelo biomédico (CAMARGO JUNIOR, 2005), é de suma importância para apontar outros caminhos para a formação em saúde na contemporaneidade. Compreendemos que uma formação ancorada nas três culturas – científica, artística e humanística – pode inspirar uma reinvenção da universidade brasileira (ALMEIDA FILHO, 2007) e, a longo prazo e em particular no campo da saúde, contribuir para a formação de profissionais que possam construir um cuidado à saúde crítico, reflexivo e que supere o objetivismo, a mecanização e a fragmentação impostos pela hegemonia do modelo biomédico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu compreender de que modo o BIS pode contribuir para uma formação que supere a hegemonia do modelo biomédico e amplie a perspectiva dos futuros profissionais de saúde acerca da coexistência de outras racionalidades e possibilidades para a com-

preensão do processo saúde-doença-cuidado. Os resultados apontam especialmente para os efeitos da interdisciplinaridade inerente à estrutura curricular do BIS, bem como do intercâmbio entre as culturas científica, humanística e artística, para propiciar uma formação ampliada em saúde, orientada para considerar a relevância e, ao mesmo tempo, a insuficiência do modelo biomédico para a compreensão do processo saúde-doença-cuidado. Consideramos que o aprofundamento, no curso, de debates orientados para o reconhecimento de conjuntos de saberes e práticas sustentados por outras racionalidades pode contribuir para uma formação, além de ampliada e crítica, mais sensível às diferenças que permeiam a vida humana em sua constante interação com a saúde, a doença e o cuidado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. Higher education and health care in Brazil. *The Lancet*, London, v. 377, n. 9781, p. 1898-1900, 2011.
- ALMEIDA FILHO, N. *et al.* Medical Training at UFSB: III. Competency and Problem Based Learning. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 129-141, 2018.
- ALMEIDA FILHO, N. As três culturas na universidade nova. *Ponto de Acesso*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 5-15, jun. 2007.
- ALMEIDA FILHO, N.; COUTINHO, D. Nova arquitetura curricular na universidade Brasileira. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 4-5, jan. 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTELLA, C. E. Saúde, Doença e Cuidado: complexidade teórica e necessidade histórica. In: FONSECA, A. F. CORBO, A. M. D. (org.). *O território e o processo saúde-doença*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 25-50.
- CAMARGO JUNIOR, K. R. A biomedicina. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 177-201, 2005.
- COELHO, M. T. A. D.; TEIXEIRA, C. F. (org.). *Interdisciplinaridade na Educação Superior: o Bacharelado em Saúde*. Salvador: Edufba, 2016.

- GUEDES, C. R.; NOGUEIRA, M. I.; CAMARGO JUNIOR, K. R. A subjetividade como anomalia: contribuições epistemológicas para a crítica do modelo biomédico. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 1093-1103, 2006.
- IANNI, A. M. Z. *et al.* As Ciências Sociais e Humanas em Saúde na ABRASCO: a construção de um pensamento social em saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 11, p. 2298-2308, nov. 2014.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LUZ, M. T. *Natural, racional, social: razão médica e racionalidade científica moderna*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2019.
- MAIA, A. C. B. *Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- SEPARAVICH, M. A.; CANESQUI, A. M. Girando a lente socioantropológica sobre o corpo: uma breve reflexão. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 249-259, 2010.
- TEIXEIRA, C. F.; COELHO, M. T. A. D. (org.). *Problematizando o campo da saúde: concepções e práticas no Bacharelado Interdisciplinaridade*. Salvador: Edufba, 2017.
- TEIXEIRA, C. F.; COELHO, M. T. A. D. (org.). *Uma experiência inovadora no ensino superior: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. Salvador: Edufba, 2014.
- TEIXEIRA, C. F. S.; COELHO, M. T. A. D.; ROCHA, M. N. D. Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1635-1646, 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. Salvador, abr. 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho Acadêmico de Ensino. *Resolução nº 06/2011*. Estabelece critérios para ingresso de estudantes graduados em Bacharelado Interdisciplinar da UFBA nos Cursos de Progressão Linear desta Universidade. Salvador, 30 nov. 2011.

VERAS, R. M. *et al.* A formação em regime de ciclos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia e a proposta de Educação Interprofissional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 294-311, 2018.

ENTRE CIÊNCIA(S) E PRÁTICAS
INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES
contribuições teórico-metodológicas de uma
investigação no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde



VINICIUS PEREIRA DE CARVALHO
MARIA THEREZA ÁVILA DANTAS COELHO
MARIA BEATRIZ BARRETO DO CARMO

INTRODUÇÃO

Práticas Integrativas e Complementares (PIC) é um termo utilizado no Brasil para denominar as diferentes racionalidades médicas e terapias que são reconhecidas pela Organização Mundial da Saúde como Medicinas Tradicionais, Complementares e Integrativas. (BRASIL, 2006) As racionalidades médicas compreendem sistemas médicos complexos formados por seis dimensões estruturantes, quais sejam a cosmologia (universo cultural, teórico e simbólico que apoia a racionalidade médica), morfologia humana (delineamento da organização do corpo), dinâmica vital humana (dinâmica de funcionamento cor-

poral), doutrina médica (define o que é visualizado como sendo saúde e adoecimento/doença, sua produção e manejo), sistema diagnóstico (estipula os dispositivos para determinação do processo de adoecimento/doença) e sistema terapêutico (inclui os recursos manipulados no tratamento do adoecimento/doença). Entre as PIC que foram delimitadas como racionalidades médicas estão as medicinas homeopática, tradicional chinesa, ayurvédica e antroposófica. Tendo em vista essa caracterização, as terapias compreendem as práticas que podem estar inseridas no sistema terapêutico de uma ou mais racionalidades médicas, como o *tai chi chuan* da medicina tradicional chinesa e a fitoterapia localizada em variados sistemas médicos, ou ser desenvolvidas de forma independente dessas racionalidades, a exemplo do *reiki* e da terapia comunitária integrativa. (NASCIMENTO et al., 2013)

A existência de diferentes sistemas médicos e práticas terapêuticas aponta para a diversidade de meios de manejar e compreender o transcurso que envolve a saúde, o adoecimento e o cuidado, entre as distintas sociedades humanas. Entretanto, essa diversidade não se traduz no campo da saúde, no qual a medicina ocidental contemporânea (ou biomedicina), em associação com a racionalidade científica moderna, afirma-se como o único caminho credível para orientar as instituições, os saberes e as práticas de saúde (LUZ, 1988), além das próprias corporalidades que se submetem a intervenções no percurso sucedido na busca de cuidados terapêuticos, exercendo uma dominação de matriz colonial nesse campo. (GUIMARÃES et al., 2020; NUNES; LOUVISON, 2020)

Concebendo a expressão social e histórica da racionalidade biomédica, Maria Beatriz Guimarães e demais autores (2020) consideram que o colonialismo do campo da saúde pode ser descrito a partir das dimensões do *saber*, do *poder* e do *ser*. O colonialismo do *saber* é expresso na hegemonia e monocultura do saber biomédico, observando a aceitação exclusiva das práticas que são produzidas segundo seus direcionamentos teóricos e metodológicos e a sua utilização no processo de validação de outros saberes em saúde. O colonialismo do *poder*, por

sua vez, é identificado no complexo médico-industrial, com base no qual é garantida a (re)produção das práticas terapêuticas valorizadas no interior da biomedicina, visto seu interesse na fabricação de medicamentos industrializados e equipamentos (bio)médicos.¹ Ademais, através desse complexo médico-industrial é obstaculizado o acesso aos recursos terapêuticos provenientes de outras racionalidades médicas e práticas de saúde, prejudicando a execução do cuidado de origem não biomédica. O colonialismo do *ser*, no que lhe diz respeito, está implicado na construção das subjetividades humanas e das formas de interpretação dos fenômenos que abrangem a saúde e o adoecimento, na medida em que o discurso biomédico delimita uma compressão e uma práxis para a abordagem deles, como é o caso das representações que circulam em torno da doença:

[...] a doença, identificada a uma lesão do corpo físico/biológico, não é vista em relação ao organismo como um todo e não está relacionada a um processo de autoconhecimento e de busca de autonomia, mas de dependência às prescrições médicas, aos exames diagnósticos, aos medicamentos e às intervenções cirúrgicas, quando necessárias. (GUIMARRÃES et al., 2020, p. 10)

Nesse sentido, a biomedicina parece ser um dos instrumentos de manifestação das epistemologias do Norte nas sociedades contemporâneas. Conforme a concepção de Boaventura de Sousa Santos (2018b), as epistemologias do Norte estão baseadas na ciência moderna, retratada como a única forma válida de construção do conhecimento, uma vez que assume, entre outras coisas, a defesa da neutralidade, objetividade, exploração e controle da natureza e investigação controlada do mundo. Podemos compreender o Norte como a parte geopolítica do globo que está à frente do exercício de diferentes modos e sistemas de dominação, violência, exclusão e opressão, como o colonialismo e

1 Considerando que somente os saberes e práticas subalternos costumam ser adjetivados (alternativos, complementares, não convencionais etc.), a adoção do termo “(bio)médico”, neste texto, caminha no sentido de estabelecer uma crítica ao uso de “medicina” para se referir exclusivamente à biomedicina.

o capitalismo, sobre uma outra parte, denominada como o Sul. Dessa maneira, o Norte e o Sul não estão circunscritos somente em áreas geográficas localizadas, sendo formados também por grupos e movimentos sociais, saberes e fazeres, citando alguns exemplos. Segundo esse autor, durante o período colonial, o mundo foi dividido por linhas cartográficas abissais que persistem na realidade contemporânea, de modo que os sujeitos, os conhecimentos e as práticas sociais que estão “deste lado da linha” (metrópoles) são ponderados como inteligíveis e úteis, enquanto os que foram movidos para “o outro lado da linha” (colônias) são incompreensíveis e dispensáveis. Apoiando-se na ecologia de saberes e tradução intercultural, as epistemologias do Sul emergem da necessidade de reconhecer e legitimar as experiências de mundo que foram/são invisibilizadas e esquecidas nesse processo de dominação colonial. (SANTOS, 2007, 2018a, 2018b)

Este texto se desenvolve a partir da experiência de uma pesquisa realizada por integrantes da comunidade do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) com estudantes desse curso, pretendendo compreender os usos e significados atribuídos às PIC. Trata-se de uma tentativa de evidenciar o percurso teórico-metodológico adotado, seus movimentos, transformações e resultados.

PARTINDO DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AMPLIADAS DE SAÚDE

Como um dos frutos do projeto de pesquisa sobre as “concepções e práticas pessoais e profissionais ligadas a processos de saúde e doença”,² o estudo da adoção e dos significados conferidos às PIC por estudan-

2 Esse projeto tem se debruçado especialmente ao estudo da autopercepção relacionada ao estado de saúde e/ou doença, das ações empreendidas no âmbito da promoção da saúde e prevenção da doença, das buscas terapêuticas e das concepções e práticas de saúde que permeiam as atividades profissionais, de ensino, pesquisa e extensão, ligadas aos processos de saúde e doença. Considerando sua interlocução com seres humanos, foi submetido para apreciação e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA (parecer de número: 2.349.850).

tes do BIS da UFBA foi iniciado em 2017. A equipe da pesquisa constituiu-se com a participação de discentes e docentes vinculados ao curso, contemplando a necessidade e o interesse de refletir acerca dos saberes compartilhados e das atividades desenvolvidas no BIS, notadamente no que se refere ao debate relacionado às racionalidades médicas e recursos em saúde de origem diversa da biomedicina. Nesse período, foi preciso realizar uma aproximação teórico-conceitual com as PIC, baseada na consulta e no levantamento bibliográfico sobre o tema.³ Outrossim, perguntas relacionadas com essas práticas foram integradas ao questionário semiestruturado que é aplicado na comunidade do curso por meio do projeto de pesquisa, incorporando o uso, tempo de uso, motivos de uso e não uso, consequências relacionadas ao uso e significados atribuídos. Esse questionário, com a inclusão das novas perguntas, foi aplicado em turmas de componentes curriculares obrigatórios e optativos em três ocasiões: 2017, 2018 e 2019.

Em 2019, além da utilização dos questionários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes veteranos. Mediante as entrevistas, desejou-se aprofundar a compreensão dos aspectos presentes no questionário, em razão das possibilidades de comunicação manifestas por essa técnica de levantamento de dados. Considerando a natureza dos dados coletados (numéricos e textuais) e a viabilidade de triangulação, adotou-se a abordagem qualiquantitativa. (MINAYO, 2014) A análise seguiu com subsídios da estratégia de análise de conteúdo, principalmente a análise categorial temática, com base em Laurence Bardin (2009). Em vista disso, o material coletado no campo foi submetido a fases de pré-análise, exploração, tratamento e interpretação. Durante esses processos, com vias a facilitar a apuração dos dados, julgou-se importante organizar as respostas para seu processamento

3 Empregou-se a combinação de algumas palavras e descritores (em língua portuguesa, espanhola e inglesa) encontrados em estudos publicados sobre o tema, compondo a seguinte estratégia de busca: “(práticas OR terapias OR medicinas) AND (complementares OR integrativas OR alternativas) AND (saúde) AND (estudantes)”.

em *softwares*.⁴ A utilização da análise de conteúdo foi considerada satisfatória, na medida em que permitiu a elaboração de critérios de agrupamento, contagem e categorização, além da expressão dos núcleos de sentido dos dados textuais.

Adotou-se o referencial das concepções e práticas ampliadas de saúde, na perspectiva de compreender os diversos pontos de vista, determinantes e experiências propagados na construção e desenvolvimento do objeto *saúde*, acolhendo as diferentes dimensões envolvidas na sua abordagem. Nesse entendimento, a saúde não é concebida como mera ausência de doenças, e as práticas direcionadas para sua manutenção, promoção e expansão não se resumem à prevenção e combate de riscos de adoecimento, contemplando vivências que ultrapassam o âmbito da doença. Nas ideias de George Canguilhem (1995, p. 158), por exemplo, a saúde e a doença não estão em posições antagônicas, posto que a primeira é definida através da capacidade de “tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas”, ou seja, a invenção do “ser saudável” inclui a viabilidade de atravessar momentos de desequilíbrio.

Em algum momento também foi estabelecida uma relação com a Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada por Serge Moscovici (2012), numa tentativa de apreender as possíveis representações sociais que estão em volta e partem dos sujeitos que lidam com os recursos da biomedicina e das PIC. Entretanto, atentando para a criação recente do termo “Práticas Integrativas e Complementares” e o seu caráter institucional – aplicado por intermédio do Ministério da Saúde com a edição da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), em 2006 –, o que indica que ainda está assumindo um movimento de emergência no imaginário social, repercutindo também na comunidade universitária, percebeu-se que o emprego da TRS poderia não alcançar os objetivos desejados, sobretudo com os estudantes calouros. Essa reflexão com a TRS, todavia, mostrou-se va-

4 Durante a pesquisa foram utilizados o *software* de análise textual IRaMuTeQ e o *software* estatístico IBM SPSS Statistics.

liosa para o andamento da investigação, bem como para a formação dos pesquisadores que a acompanhavam, porquanto demonstrou a relevância de se realizar um aprofundamento teórico-metodológico nos conceitos aventados durante o processo de construção e abordagem do objeto de pesquisa.

Em um exame preliminar e parcial dos resultados⁵ (COELHO; CARVALHO; PORCINO, 2019), verificou-se a presença de imagens positivas e a utilização das PIC entre os discentes, aspectos que se coadunaram com a própria vivência do estudante bolsista (iniciação científica) que acompanhava a pesquisa e estava filiado ao BIS, visto que este adotava algumas dessas práticas. Evidenciando esses resultados e prosseguindo na análise, que confirmou os resultados preliminares e esteve pautada nas concepções e práticas ampliadas de saúde, conforme exposto anteriormente, foi exequível estabelecer um questionamento à dominância da biomedicina, que repercute nas instituições que oferecem serviços e formam pessoal em saúde, na direção de uma restrição a essa racionalidade.

Para isso, foi importante o contato com as reflexões estabelecidas nas investigações conduzidas com o uso da categoria de análise *racionalidade médica*. A criação dessa categoria advertiu ao campo da saúde, sobretudo ao da saúde coletiva, sobre a presença de “racionalidades” em sistemas médicos diferentes da biomedicina. Desse modo, as medicinas que eram classificadas como “inferiores” à racionalidade médica ocidental contemporânea puderam ser comparadas com ela, revelando os limites e potencialidades advindos de cada sistema médico complexo estudado. Ademais, por meio das *racionalidades médicas* foi possível evidenciar a presença de distintos sistemas médicos na cultura ocidental contemporânea, com práticas de saúde (diagnósticas e terapêuticas) que arquitetam variadas relações entre si. (NASCIMENTO et al., 2013)

5 Foram englobados os resultados produzidos na coleta de 2017.

INTEGRANDO AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: DIFERENTES PRÁTICAS, DIFERENTES OLHARES

Considerando a pluralidade de práticas abrangidas no termo “Práticas Integrativas e Complementares” e a tendência de exercer maior esforço analítico naquelas mais valorizadas e consumidas, a pesquisa seguiu com um aprofundamento na interlocução com as práticas de saúde populares e religiosas brasileiras. A maior parte dessas práticas não está incorporada na PNPIC,⁶ bem como presente nos pontos de cuidado do Sistema Único de Saúde (SUS), mas igualmente representa a abordagem dos processos de saúde-adoecimento-cuidado que enfrenta os efeitos negativos da monocultura da biomedicina no campo da saúde, porquanto não se assemelha e nem segue os princípios dessa racionalidade médica. Na Bahia, ainda que não se façam presentes nas rotinas estabelecidas hegemonicamente nos cuidados institucionalizados, algumas delas foram consideradas na Política Estadual de Práticas Integrativas e Complementares (PEPICS-BA),⁷ que buscou abranger a diversidade cultural presente no estado. (BAHIA, 2019)

A aproximação com as práticas populares e religiosas revelou a necessidade de integrar uma abordagem teórica descolonizadora, em razão de, muito além da sua desvalorização no campo da saúde (como é o caso de grande parte das PIC), terem sido sistematicamente excluídas e desqualificadas pelos processos de aculturação instituídos pela colonização europeia. Isto é, mais do que questionar a biomedicina, observou-se a indispensabilidade de contestar todos os sistemas de opressão ligados às epistemologias do Norte. (SANTOS, 2018b) Para fazer isso,

6 As PIC que fazem parte da PNPIC são apiterapia, aromaterapia, arteterapia, ayurveda, biodança, bioenergética, constelação familiar, cromoterapia, dança circular, fitoterapia, geoterapia, hipnoterapia, homeopatia, imposição de mãos, medicina antroposófica, medicina tradicional chinesa/acupuntura, meditação, musicoterapia, naturopatia, osteopatia, ozonioterapia, quiropraxia, reflexoterapia, *reiki*, shantala, terapia comunitária integrativa, terapia de florais, termalismo social/crenoterapia e yoga. (BRASIL, 2006, 2017, 2018)

7 Os agentes que manejam essas práticas foram incluídos na PEPICS-BA: benzedeiras, curandeiros, rezadeiras, parteiras, raizeiros, pajés, videntes, médiuns, orientadores espirituais e praticantes de religiões de matriz africana. (BAHIA, 2019)

ao referencial das concepções e práticas ampliadas de saúde foram integradas as epistemologias do Sul (SANTOS, 2018a, 2018b), motivadas pela experiência de umas das pesquisadoras do grupo.

A partir dessa integração, viabilizou-se a conexão de alguns conceitos ligados à descolonização, formulados nos debates das epistemologias do Sul, com as PIC. Em relação ao pensamento abissal (SANTOS, 2007, 2018a, 2018b), que no campo do conhecimento em saúde se manifesta na monocultura da biomedicina, percebeu-se que as diferentes práticas denominadas como integrativas e complementares ocupam lugares diferentes na linha abissal. A medicina tradicional chinesa, por exemplo, parece estar situada “deste lado da linha”, ao norte, visto que representa uma racionalidade criada a partir da hibridização com a medicina ocidental na tentativa de eliminar os elementos da tradição e cultura chinesa que vinham sendo desenvolvidos na medicina clássica chinesa⁸. A sua presença “deste lado da linha” torna-se ainda mais forte quando se constata a incorporação e validação da acupuntura (uma das práticas do sistema terapêutico da medicina chinesa) através de métodos (bio)científicos, afastando-a da sua cosmologia de origem. (CONTATORE; TESSER; BARROS, 2018) Como consequência desse processo, a acupuntura foi certificada como especialidade da corporação (bio)médica brasileira, no final do século XX. Outra medicina que aparenta estar “deste lado da linha” é a homeopatia. Mesmo enfrentando problemas no processo de validação (bio)-científica, consolidou-se como especialidade (bio)médica – oficializada em 1980⁹ – em razão de sua experimentação social, abrangendo, inclusive, estratos

8 Esse processo levado à cabo na medicina chinesa exhibe a marca do pensamento abissal ao desqualificar e excluir os saberes e práticas que figuram “do outro lado da linha”. Dessa forma, considerando o processo de colonização da medicina clássica chinesa e sua “transformação” em medicina tradicional chinesa, pode-se interpretar que essa racionalidade médica foi imperativamente conduzida “do outro lado da linha” para “este lado da linha”.

9 Importa também dizer que a homeopatia e a acupuntura, na condição de especialidade (bio)médica, no Brasil, não prescindem da formação em (bio)medicina (a racionalidade médica ocidental contemporânea orienta a formação médica brasileira), ou seja, para acessar essas “especialidades” é preciso ter realizado um percurso anterior na racionalidade biomédica. (GUIMARÃES et al., 2020)

sociais privilegiados.¹⁰ (TESSER, 2012) A homeopatia também pode ser incluída “deste lado da linha” por ter sido criada no norte em contraposição à razão (bio)médica que se desenvolvia nos séculos XVIII e XIX, a qual ofereceu as bases para a racionalidade médica ocidental contemporânea. (LUZ, 1988) Desse modo, a medicina homeopática está numa posição, no campo da saúde, que provavelmente indica um dissenso interno aos saberes e práticas hegemônicos.

Sendo assim, o trabalho com o referencial das concepções e práticas de saúde ampliadas pareceu ser suficiente para estabelecer uma crítica à biomedicina quando se consideram as PIC que figuram “deste lado da linha”. A inserção dessas práticas no campo da saúde parece manter as linhas gerais da colonização, mesmo que em alguma medida confronte a monocultura e confira alguma diversidade ao campo. No entanto, as PIC que estão “do outro lado da linha” demandam uma desconstrução descolonizadora. As práticas populares e religiosas, por exemplo, situam-se nesse “outro lado da linha”, porquanto foram construídas pelas populações subalternizadas, com destaque para os povos tradicionais que sobreviveram (e ainda sobrevivem) às violências da colonização. Como uma das características do pensamento abissal é a impossibilidade da presença simultânea de sujeitos, saberes e práticas dos dois lados da linha, essas práticas populares e religiosas “[...] desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso”. (SANTOS, 2007, p. 5) Nesse sentido, não encontram caminhos de validação social que as tensionem no campo da saúde enquanto possibilidades para o manejo das questões que envolvem a saúde, o adoecimento e cuidado. Outrossim, pensando que, “do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos

10 Localizar as características dos usuários das práticas, como as sociodemográficas, pode contribuir para revelar a quais grupos geopolíticos esses sujeitos estão vinculados. Em virtude do processo de concentração de riquezas, produzido no colonialismo, é mais provável que pessoas com poder aquisitivo elevado estejam inseridas e reproduzam as práticas do Norte.

intuitivos ou subjectivos [...]” (SANTOS, 2007, p. 5), para essas práticas a (bio)ciência depende pouco (ou nenhum) esforço de estudo.¹¹

Consequentemente, as PIC que estão “do outro lado da linha” permanecem como movidas para fora do campo institucional da saúde. Prova disso é que elas são invisibilizadas na própria PNPIC, que, buscando englobar as práticas adotadas nos serviços de saúde do SUS, incluiu somente a fitoterapia enquanto prática tradicional brasileira. (BRASIL, 2006, 2017, 2018) Contudo, o caso da fitoterapia merece observação, dado que a maioria das pesquisas desveladas nessa área tem focado a abordagem de sua produção e consumo em consonância com o poder colonial da biomedicina: “os usos das plantas nas formas não industrializadas são muito mais frágeis e vêm sendo substituídos progressivamente pelo uso de fármacos sintéticos e pela fitoterapia industrializada”. (TESSER, 2012, p. 274) Em outras palavras, a presença dessa prática na PNPIC pode estar mais relacionada com sua autenticação através das evidências (bio)científicas que com seu uso milenar em diferentes grupos sociais que integram a cultura brasileira.

Portanto, assimilando e partindo do exame das práticas populares e religiosas, as PIC podem ser instrumentos das epistemologias do Sul. Motivada pela necessidade de auxiliar a construção anti-imperial do Sul (SANTOS, 2018a), uma das marcas mais fortes das epistemologias do Sul, no campo da saúde, talvez seja a proposição da abordagem de diferentes concepções e práticas relacionadas com o cuidado da saúde, que são fruto e se revelam no processo de resistência e luta contra as formas de dominação exibidas na contemporaneidade, a exemplo do capitalismo, colonialismo e patriarcado. (NORONHA; MENESES; NUNES, 2019; NUNES; LOUVISON, 2020) Nesse sentido, o uso desse referencial teórico é útil para empreender a identificação dos silenciamentos sofridos pelas práticas de saúde provenientes do Sul. Na pesquisa que deu origem a este texto, ele mostrou-se importante na compreensão do uso do banho de folhas, das rezas praticadas através

11 É importante destacar que, em seus processos de validação, a biomedicina tem necessidade “[...] do visível, do concreto, com suas formas de medir, prever e calcular”. (GUIMARÃES et al., 2020, p. 10)

de agentes de cuidado conhecidas como rezadeiras, da fitoterapia (na dimensão da sua adoção popular e religiosa), dos rituais religiosos de cura e da cirurgia espiritual. Essas práticas, mesmo que desenvolvidas no território nacional em condição de subalternidade ao sistema oficial de saúde, atravessam os itinerários terapêuticos de seus usuários, constituindo-se em fonte de atenção, cuidado e cura.

QUESTIONAR E (RE)PENSAR A(S) CIÊNCIA(S) COM AS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES

[...] ciência não é só fato, isso tudo afeta as pessoas, a gente consegue ver isso [...]. Eu acho um desperdício chamar isso de pseudociência, não é pseudociência, é uma ciência, mas não linear (Tulipa).

[...] acho que a ciência não é só o que está escrito lá no artigo científico, acho que todo o conhecimento prático faz parte disso (Margarida).

[...] minha avó é uma pessoa que nunca teve acesso a essa ciência [...], mas ela sabia a ação de todas as plantas medicinais que cultivava. Se você chegasse no quintal dela com alguma dor ela falava 'você vai utilizar isso aqui e vai surtir efeito'. Então esse conhecimento também é muito importante para o cotidiano dessas práticas (Angélica).

[...] depende do tipo de ciência. [...] Acho que tem embasamento científico quando a gente se questiona ou se pergunta o que é ciência. Porque se funciona, não tem questionamento (Rosa).

[...] não acredito que só a ciência exata ou que é comprovada com dados coletados seja realmente ciência. Acredito que o conhecimento do senso comum ou o que não é documentado pode ser considerado ciência [...]. (Jasmine).

Estava me questionando sobre isso em um dia, sobre o ser científico. Não indo para a etimologia da palavra, mas para o processo da criação do que é científico [...] que as pessoas que desenvolvem ali de fato.

Se eu for para uma população nativa e ela me dizer que o nome é esse, o nome é esse! Não é necessariamente a gente que nomeia uma coisa, mas é tão legítimo quanto (Orquídea).

As falas anteriores, pertencentes aos estudantes entrevistados na pesquisa,¹² foram emitidas diante da indagação sobre os processos de validação científica das PIC. Percebe-se que as respostas estão orientadas no sentido de questionar o que é denominado no singular como sendo a ciência, na perspectiva de indicar variadas ciências – existentes ou a serem criadas. Compreendendo a (bio)ciência como sendo aquela que se propõe (ou não) a legitimar os saberes e práticas no interior do campo da saúde, em ligação com a biomedicina, pode-se apontar que tais discentes estabelecem diretamente uma crítica aos seus mecanismos de autenticação e a sua utilização isolada, em detrimento de outras formas de reconhecimento ou ciências.

Ademais, ao mesmo tempo em que pensam sobre as ciências, esses acadêmicos apontam limitações para o que é socialmente indicado como sendo a ciência, visto que se atém ao que se produz de modo “linear” (Tulipa) e “com dados coletados” (Jasmine). Nesse sentido, propõem a concepção de uma espécie de ciência vivencial (que se desenvolve nas vivências), que abranja as experiências de vida (como as que permeiam a avó de Angélica) e que se desenvolva nas práticas de utilização, contato e aplicação de racionalidades médicas e práticas de saúde. Essa ciência vivencial, quando integrada e valorizada no campo da saúde, poderia ser capaz de romper com a monocultura da (bio)-ciência enquanto forma privilegiada e exclusiva de produção do conhecimento. Pensando um pouco mais além e observando que o reconhecimento originário das PIC, entre as que estão “deste lado da linha” e “do outro lado da linha”, é proveniente dos fenômenos e experiências apreendidos e sentidos a partir de seu uso, a ciência vivencial

12 Para preservar o anonimato de participação na pesquisa, garantido no termo de consentimento livre e esclarecido e requisitado pelas normas brasileiras que tratam sobre as pesquisas que envolvem seres humanos, optou-se por utilizar nomes de flores para fazer referência aos discentes.

pode também compreender a legitimação dessas práticas sem a consideração dos dispositivos da (bio)ciência. Desse modo, ao pensar em mecanismos de legitimação institucional que partam das próprias PIC, essa concepção pode ser utilizada para a emergência dessas práticas em um sentido decolonial, no campo da saúde.

A partir das visões desses estudantes e da acumulação teórico-metodológica desenvolvida ao longo da pesquisa, que permitiu utilizar as concepções e práticas ampliadas de saúde e as epistemologias do Sul, pode-se estimular, defender e mover-se no sentido da descolonização da vida e saúde coletiva. O grupo de pesquisadores, que integra a comunidade do BIS, ao examinar a adoção e os significados atribuídos às PIC, caminha no sentido de compreendê-las como parte de um movimento que poderá contribuir para a modificação do cenário atual do campo da saúde, com saberes e práticas biomédicos em condição de monocultura e hegemonia. Esse movimento, ao qual poderia se integrar uma ciência vivencial, vem sendo desenvolvido na área de estudos das PIC, contemplando interpretações sobre a saúde, o adoecimento e o cuidado baseadas em diferentes culturas de cuidado à saúde. (GUIMARÃES et al., 2020)

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2018a, p. 223), a ecologia de saberes “[...] se opõe à lógica da monocultura do conhecimento e do rigor científicos, e identifica outros saberes e critérios de rigor e validade que operam de forma crível em práticas sociais que a razão metonímica declara não existentes”. Nesse sentido, a construção de ecologias demanda muito mais que o reconhecimento da existência de saberes e práticas em saúde distintos da biomedicina, como tem sido realizado de alguma maneira através de Políticas de Institucionalização das PIC no SUS. É preciso também questionar e contrapor a monocultura da racionalidade biomédica e inserir, no campo da saúde, formas de construção do conhecimento que não se fundamentem na (bio)ciência, como é o caso da ciência vivencial pensada pelos estudantes do BIS. Todavia, a concepção das ecologias não está relacionada com a negação da biomedicina ou da (bio)ciência; trata-se de utilizá-las de maneira contra-hegemônica e romper com as monoculturas estabeleci-

das. (NUNES; LOUVISON, 2020; SANTOS, 2007) Para isso, torna-se preciso reconhecer os limites dos saberes hegemônicos, observando seu caráter parcial e situado. (SANTOS, 2018a)

Nas ecologias, pretende-se contribuir para o desenvolvimento de um pensamento pós-abissal, de modo a propiciar a copresença radical entre saberes e práticas que figuram em diferentes pontos da linha abissal. Em seu trabalho, admite a presença de hierarquias, tendo em vista a impossibilidade de ação social frente à ausência delas. Não obstante, contesta a existência de uma hierarquia única, como está posto na atualidade em relação aos saberes dominantes sobre os dominados. Desse modo, nas ecologias, as hierarquias são dependentes dos contextos de criação e aplicação do conhecimento e não objetivam tecer relações de oposição ou disputa entre os saberes. Respeitam-se os limites e potencialidades individuais, pretendendo desenvolver interlocuções complementares. Quando não é possível estabelecer a complementariedade, as ecologias, seguindo na lógica das epistemologias que as subjazem, indicam a necessidade de optar por conhecimentos que garantam o maior nível de participação social. (SANTOS, 2007, 2018a)

Nesse sentido, ao considerar a concepção de ecologias de saberes, contemplando os saberes e práticas em saúde adotados por diferentes grupos socioculturais e as suas diversas formas de validação, o estudo que orienta as reflexões deste texto procura, de alguma forma, oferecer contribuições para a descolonização do campo da saúde, em suas formas de produção e prática do saber. Especialmente, tendo em vista sua produção a partir de um grupo social específico, pretende-se contribuir para repensar as práticas e avançar na formação interdisciplinar em saúde que garanta a abordagem e o contato com a diversidade epistêmica e ontológica do mundo, integrando diferentes seres, saberes e práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, pretendeu-se oferecer uma observação e leitura panorâmica do percurso teórico-metodológico adotado em uma pesquisa

que buscou compreender os usos e significados atribuídos às PIC. No desenvolvimento das reflexões apresentadas, desejou-se produzir contribuições para pensar investigações que objetivem a interlocução com essas práticas. Observa-se que a consideração do pensamento abissal faz ter em mente a necessidade de uso de diferentes orientações teórico-metodológicas para o tratamento das práticas que estão em distintos lados da linha abissal, destacando-se a urgência de estudar saberes e práticas de saúde tradicionais utilizando abordagens descolonizadoras. Além disso, torna-se necessária a aproximação com diferentes formas de produção do conhecimento ou ciências, com o intuito de favorecer a superação da monocultura da biomedicina/(bio)ciência. Esse é um dos sentidos da concepção de uma ciência vivencial, apresentada pelos estudantes do BIS.

Para seguir com o delineamento desse tema, colocam-se questões como: o que o BIS tem feito para apoiar e construir ecologias de saberes? Como produzir ciências vivencias nesse curso? Como o curso contribui para a abordagem das PIC e seus processos vivenciais de validação? A dinâmica interdisciplinar proposta através de suas atividades acadêmicas desenvolve subsídios para se pensar as PIC? Ações Curriculares em Comunidade e em Sociedade e atividades de extensão possuem algum papel nisso? Para responder a essas e outras perguntas, novas pesquisas devem ser conduzidas no interior do curso, considerando a descolonização de seres, saberes e práticas e as discussões que podem surgir em torno da composição da matriz curricular, das disputas enfrentadas na institucionalização e legitimação do curso, da revisão do projeto político-pedagógico, dos processos que se despontam na formação universitária e no regime de ciclos, do grau de diálogo da universidade com a comunidade extra-universitária, entre outros.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Saúde do Estado da Bahia. *Política Estadual de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde na Bahia*. Salvador: SESAB, 2019.

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRA SIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 849, de 27 de março de 2017. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga a Política Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 60, p. 68-69, 28 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 702, de 21 de março de 2018. Altera a Portaria de Consolidação no 2/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, para incluir novas práticas na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares – PNPIC. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 56, p. 74-75, 22 mar. 2018.
- CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- COELHO, M. T. A. D.; CARVALHO, V. P.; PORCINO, C. Representações sociais de doença, usos e significados atribuídos as Práticas Integrativas e Complementares por universitários. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 122, p. 848-862, 2019.
- CONTATORE, O. A.; TESSER, C. D.; BARROS, N. F. Medicina chinesa/ acupuntura: apontamentos históricos sobre a colonização de um saber. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 841-858, 2018.
- GUIMARÃES, M. B. *et al.* As Práticas Integrativas e Complementares no campo da saúde: para uma descolonização dos saberes e práticas. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 29, n. 1, e190297, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902020000100314&script=sci_arttext. Acesso em: 3 ago. 2020.
- LUZ, M. T. *Natural, racional, social: razão médica e racionalidade científica moderna*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, M. C. *et al.* A categoria racionalidade médica e uma nova epistemologia em saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 12, p. 3595-3604, 2013.

NORONHA, S.; MENESES, M. P.; NUNES, J. A. *Health and the epistemologies of the south*. University of Coimbra, Coimbra, 2019.

NUNES, J. A.; LOUVISON, M. Epistemologias do Sul e descolonização da saúde: por uma ecologia de cuidados na saúde coletiva. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 29, n. 3, e200563, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902020000300205&tlng=pt. Acesso em: 20 maio 2021.

SANTOS, B. S. *Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial*. Buenos Aires: CLACSO, 2018a. v. 1.

SANTOS, B. S. *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*. São Paulo: Cortez, 2018b.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007.

TESSER, C. D. Pesquisa e institucionalização das práticas integrativas e complementares e racionalidades médicas na Saúde Coletiva e no SUS: uma reflexão. In: LUZ, M. T.; BARROS, N. F. (org.). *Racionalidades médicas e práticas integrativas em saúde: estudos teóricos e empíricos*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2012. p. 251-284.

Sobre os autores



ADRIELLE DE MATOS BORGES TEIXEIRA

Psicóloga pela Universidade Salvador (Unifacs), mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutora em Psicologia pela UFBA. Trabalha como psicóloga e docente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro e secretária do Grupo de Trabalho Psicologia Escolar/Educacional (GT-PEE) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (Anpepp) e membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN).

E-mail: adriellematos@hotmail.com / asmatos@uneb.br

ANAËLLE MILON

Doutora e professora temporária (ensino e pesquisa) em Ciências da Educação e da Formação na Universidade de Lorraine (FR), atuando no Laboratório Interuniversitário de Ciências da Educação e da Comunicação (Lisec) – UR 2310.

E-mail: anaelle.milon@gmail.com

AVA DA SILVA CARVALHO CARNEIRO

Graduada em Psicologia, mestrado e doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora de Psicologia da Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Diretora do Departamento de Educação Superior (Desup) do IFBA, *campus* Valença, líder do grupo de pesquisa Educação, Ciência e Tecnologia do IFBA e membro do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE) (UFBA).

E-mail: avacarneiro@ifba.edu.br

CAROLINA BARROS SANTOS FARIAS

Nascida na diáspora brasileira, preta de axé. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pela Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU) da UFBA, pesquisa a relação entre a questão racial, o currículo-formação e o Serviço Social. Membro do Observatório da Vida Estudantil (OVE).

E-mail: carolinab.25@hotmail.com

CAUÊ DO NASCIMENTO RIBEIRO

Graduado em Psicologia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mestrando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pós-graduando em Psicologia Clínica pelo Programa de Pós-Graduação de Psicologia (PGPC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), membro do grupo de pesquisa e extensão Investigações em Psicologia Cultural: Cultura, Linguagem, Transições e Trajetórias Desenvolvimentais (Cults) da UFBA. Membro do Coletivo Ocupação Psicanalítica, iniciativa interestadual e interinstitucional de articulação entre psicanálise e raça no Brasil.

E-mail: contatocaueribeiro@gmail.com

DÉBORA PIOTTO

Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), com mestrado e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela mesma universidade, e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora associada da USP, atuando em cursos de formação de professores e desenvolvendo pesquisas na área de fundamentos de educação. É coordenadora do Grupo de Estudos sobre Sucesso e Fracasso escolar (GesSFe). *Site:* <https://gessfeusp.wixsite.com/gessfe>.

E-mail: dcpiotto@usp.br

DÉBORA SIMÕES DE SOUZA

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pertencente ao Museu Nacional (MN). Professora efetiva de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Coordenadora do projeto de extensão “Vidas negras: difusão de biografias e histórias nos meios audiovisuais”. É mestre em História Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-graduação *lato sensu* em Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Licenciou-se em História pela UERJ.

E-mail: debora.simoess@gmail.com

FERNANDA MOTA-PEREIRA

É doutora pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora associada da UFBA, com atuação na área de inglês e no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC). É líder do grupo de pesquisa Línguas, Literaturas, Ensino e Saberes do Sul (Literes). Sua produção acadêmica envolve a publicação de artigos e capítulos, além dos livros *Literatura Anglófona em Perspectivas, Education and Literature: reflections on Social, Racial, and Gender Matters* e *Educação e Literatura: reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*.

E-mail: fmpereira@ufba.br

GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, França. É professora associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), onde dirigiu o Centro de Artes, Humanidades e Letras, entre 2011 e 2015, e foi vice-reitora no mandato 2015-2019. É professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios (Posterr) da UFRB. Vice-coordenadora do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE).
E-mail: georgina.goncalves.ufrb@gmail.com

JACIRA DA SILVA BARBOSA

Doutora e mestra em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Psicóloga e assistente social com atuação na área da saúde pública em programas de assistência à saúde da mulher. Especialista em Terapia Familiar Sistêmica, atua na área das relações familiares e conjugais, parentalidade e matrifocalidade. Pesquisadora do Observatório da Vida Estudantil (OVE), seus principais temas de pesquisa incluem os estudos de gênero, racismo, interseccionalidade, ações afirmativas e o acesso e permanência de estudantes de origem popular no ensino superior.
E-mail: jacirasbarbosa@uol.com.br

KARLA MARIA LIMA FIGUEIREDO BENÉ BARBOSA

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) na linha de pesquisa “Transições Desenvolvimentais” e “Processos Educacionais”. Membro do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE) da UFBA. Analista universitária da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Possui graduação em Administração pela UEFS (1997), especialização em Gestão Empresarial pela UEFS (1999), especialização em Gestão das Instituições de Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) (2007) e mestrado em Gestão Integrada das Organizações pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (2003).
E-mail: karla@uefs.br

LETÍCIA SILVEIRA VASCONCELOS

Graduada em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB) e graduanda em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui mestrado e doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) da UFBA. Pesquisou sobre estudantes universitárias surdas e sobre os diálogos possíveis entre a psicologia e a surdez. Desde 2002 atua como psicóloga clínica na Bem Viver – Clínica e Centro de Estudos Interdisciplinares. Desde 2018 integra a equipe do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAPP) da Faculdade de Medicina da Bahia (FMB) da UFBA.

E-mail: leticiasvasconcelos@gmail.com

MARCELO DE ABREU MACIEL

Formado em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor adjunto no Instituto de Humanidades e Saúde (IHS), Departamento de Psicologia, da Universidade Federal Fluminense (UFF). Trabalha com temas ligados aos processos de formação na infância e juventude, articulando-os com pesquisas biográficas e narrativas nos campos da saúde, educação, psicanálise e análise institucional.

E-mail: mdamaciel@gmail.com

MARCELO FREDERICO AUGUSTO DOS SANTOS VERAS

Psicanalista da Associação Mundial de Psicanálise (AMP). Psiquiatra da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Psicanálise pela Universidade Paris VIII. Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Autor dos livros: *A loucura entre nós, Selfie – logo existo* e *Ruídos e silêncios da vida confinada*.

E-mail: marcelofveras@gmail.com

MÁRCIO MUCEDULA AGUIAR

Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Doutor, mestre e graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atua também na graduação em Ciências Sociais na Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da UFGD. Realiza pesquisas na área de educação e diferença étnico-racial, com ênfase em ações afirmativas no acesso ao ensino superior e práticas pedagógicas antirracistas.

E-mail: marcioaguiar@ufgd.edu.br

MARIA BEATRIZ BARRETO DO CARMO

Professora adjunta do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU) da UFBA. Desenvolve pesquisas e atividades de extensão orientadas pela noção de epistemologias do Sul e suas contribuições para a formação em saúde. Psicóloga e mestre em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da UFBA e doutora em Ciências pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Professora por vocação e colagista amadora.

E-mail: mariabeatrizbc@gmail.com

MARIA EUNICE LIMOEIRO BORJA

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em estágio pós-doutoral pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU) da UFBA, financiado pelo Programa Nacional de Pós Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD-Capes). Pesquisadora do Observatório da Vida Estudantil (OVE) da UFBA e psicanalista membro da Sede Psicanálise.

Graduada em Ciências Sociais com área de concentração em Antropologia e mestrado em Sociologia pela UFBA.

E-mail: mariaeuniceborja@gmail.com

MARIA THEREZA ÁVILA DANTAS COELHO

É graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde concluiu mestrado e doutorado em Saúde Coletiva. É professora associada do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da UFBA, onde coordena o Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU). É docente colaboradora dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Saúde Coletiva e Segurança Pública, Justiça e Cidadania da UFBA. Coordena o Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SaviscNPq) e é membro do Colégio de Psicanálise da Bahia.

E-mail: maria.thereza@ufba.br

MARIA VIRGÍNIA MACHADO DAZZANI

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestrado e doutorado em Educação pela UFBA. Realizou estágio de pesquisa com bolsa sanduíche na Universidade de Purdue (Indiana, Estados Unidos), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2009 e 2010, e pós-doutorado na Universidade Clark, Estados Unidos, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2015 e 2016. É professora e pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Psicologia e em Educação da UFBA. Atualmente é professora visitante na Universidade de Salerno (Itália), com bolsa do Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) da Capes. É coordenadora do grupo de pesquisa e extensão Investigações em Psicologia Cultural: Cultura, Linguagem, Transições e Trajetórias Desenvolvimentais (Cults).

E-mail: dazzani@ufba.br

MARILIA NERI

Graduada em Psicologia pela Faculdade Ruy Barbosa (2008), pós-graduação *lato sensu* em Psicologia Sistêmica e Familiar (2012) e especialização em psicologia hospitalar (2018). Fez mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estágio doutoral no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC), em Portugal, pelo programa de desenvolvimento acadêmico Abdias Nascimento. Integra, ainda, o grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE) da UFBA.

E-mail: marilianeri@gmail.com

MATHEUS ASMASSALLAN DE SOUZA FERREIRA

Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília (UnB). Bacharel e psicólogo pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Docente no Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA).

E-mail: masmassallan@gmail.com

NELSON ROCHA LIMA

Graduado no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU) da UFBA. Cumpriu graduação sanduíche (2018-2019) na Universidade de Coimbra (UC), em Portugal, onde realizou pesquisa no Centro de Estudos Sociais (CES) pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento. Membro do Observatório da Vida Estudantil (OVE) desde 2017. Pesquisa temas relacionados ao ensino superior, interculturalidade, ações afirmativas e questões étnico-raciais.

E-mail: nelsonlima.19.nl@gmail.com

PALOMA ALMEIDA RIOS DA SILVA

Bacharela Interdisciplinar em Humanidades com ênfase em Subjetividade e Comportamento Humano e graduanda em Psicologia, ambas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, é estagiária na área de Pessoas no Jusbrasil.

Email: paloma.almeida2503@gmail.com

RENATA MEIRA VERAS

Psicóloga e fisioterapeuta. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professora associada do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), ambos na UFBA. Vem pesquisando sobre práticas decoloniais na universidade, especialmente as questões étnico-raciais no processo formativo de professores do ensino básico.

E-mail: renata.veras@ufba.br

RITA DE CÁSSIA NASCIMENTO LEITE

Psicóloga. Mestre e doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: rcnleite@ufrb.edu.br

ROI ROGERES FERNANDES FILHO

Cigano da etnia Calon e tradição circense. Jornalista, Multiartista e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU) do Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE) e do coletivo @ciganagens.

E-mail: roirogeresff@gmail.com

SAEED PAIVANDI

Professor de Ciências da Educação da Universidade de Lorraine (França). Diretor do Laboratório Interuniversitário de Ciências da Educação e Comunicação (Lisec-Nancy). Seus temas de pesquisa são a sociologia do ensino superior, as carreiras acadêmicas e as práticas pedagógicas, a relação com o aprender na universidade, a socialização dos estudantes e a avaliação do ensino superior.

E-mail: saeed.paivandi@univ-lorraine.fr

SÉRGIO ROBERTO MORAES CORRÊA

Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA) vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFCS) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED-UFRN), por meio do projeto “Procad-Amazônia”. Doutor em Ciências Sociais e coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens da Amazônia (GEPPSEMA).

E-mail: sergio.correa@urpa.br

SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

Professora titular do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da UFBA. Graduação em Psicologia, mestrado e doutorado em Educação (UFBA). Estágio pós-doutoral e professora visitante por duas vezes na Universidade de Paris VIII (FR). Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) e do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU) (UFBA). Coordenadora do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE).

E-mail: sonia.sampaio@terra.com.br

VINÍCIUS PEREIRA DE CARVALHO

Bacharel em Saúde, mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a universidade e graduando em Medicina pela Universidade Federal da

Bahia (UFBA). Bolsista de Auxílio Técnico do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: viniciuscarvalhoba@gmail.com

VIRGINIA TELES CARNEIRO

Psicóloga graduada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) e doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora associada do curso de Psicologia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tem experiência em docência e orientação de estágio em diferentes modalidades clínicas numa perspectiva interseccional – psicoterapia individual, plantão psicológico e grupos de apoio – e como pesquisadora em estudos de cunho etnometodológico com interesse especial na vida universitária.

E-mail: virginiateles@gmail.com

VITAILMA CONCEIÇÃO SANTOS

Administradora formada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU) da UFBA. Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da UFBA. Pesquisa sobre psicologia e relações raciais no grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE) pela UFBA e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Colaboradora do Núcleo de Estudos sobre Gênero, Raça e Trabalho da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (NEGRACT/UFDPar). Dedicar-se à pesquisa, ensino e extensão nos seguintes temas: psicologia social, racismo e saúde mental, antirracismo e currículo, vida universitária, produção intelectual de autoras negras e decolonialidade.

E-mail: vitailmasantos@gmail.com

Formato: 17 x 24 cm
Fontes: Arno Pro Sm Text
Miolo: Papel Alcalino 75 g/m²
Capa: Cartão Supremo 300 g/m²
Impressão: Gráfica 3
Tiragem: 300 exemplares

Sônia Sampaio é professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e atua no Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU) e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI). Sua atividade de pesquisa concentra-se no campo da vida e da cultura de estudantes do ensino superior.

Georgina Gonçalves dos Santos é professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Privilegia pesquisa sobre políticas públicas e sociais e diferentes aspectos da trajetória de estudantes universitários.

Maria Eunice Borja é psicanalista e pesquisadora em Ciências Sociais interessada em ultrapassar fronteiras disciplinares. É bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

ISBN 978-65-5630-396-3



9 786556 303963

É muito frequente esquecermos ou deixarmos de contar como um livro foi, afinal, realizado. De todos os livros que o Observatório da Vida Estudantil (OVE) publicou, ao longo de 13 anos, este foi o mais difícil de organizar. Dois anos de doença e muitas perdas injustificáveis. Em meio à tristeza e ao luto, a produção do livro foi uma espécie de antídoto contra o desespero. Depois das seis edições anteriores explorarem diferentes faces da vida e da cultura de estudantes do ensino superior, pensamos que seria uma boa ideia apresentar aos leitores e leitoras interessados(as) nesse campo das ciências da educação as escolhas epistemológicas e, por consequência, teóricas e metodológicas adotadas pelo OVE e por sua rede de parceiros. É assim que apresentamos o sétimo livro do OVE, cujo foco é o interacionismo simbólico, a maneira de fazer pesquisa desenvolvida pela segunda Escola de Chicago e os desdobramentos recentes aportados pela perspectiva decolonial e pelo feminismo negro.

