## UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

# TAMIRIS PEREIRA RIZZO

# "TUDO QUE NÓS TÊM É NÓS":

LUGARES DA NEGRITUDE E PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE COLETIVOS NEGROS NA UNIVERSIDADE

RIO DE JANEIRO 2021

# UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

### TAMIRIS PEREIRA RIZZO

# "TUDO QUE NÓS TÊM É NÓS":

LUGARES DA NEGRITUDE E PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE COLETIVOS NEGROS NA UNIVERSIDADE

Tese apresentada ao Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca

Rio de Janeiro

## Ficha catalográfica elaborada por Priscila Almeida Cruz, CRB-7/6242

### P436 Rizzo, Tamiris Pereira

"Tudo que nós têm é nós": lugares da negritude e práticas político-pedagógicas de coletivos negros na universidade. / Tamiris Pereira Rizzo. – Rio de Janeiro: UFRJ/ NUTES, 2021.

302 f.: il. color; 30 cm.

Orientador: Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, Rio de Janeiro, 2021.

Referências bibliográficas f. 271-287.

1. Ensino superior. 2. Estudantes negros. 3. Educação em Ciências e Saúde — Tese. I. Fonseca, Alexandre Brasil Carvalho da. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde. III. Título.

# FOLHA DE APROVAÇÃO

## Tamiris Pereira Rizzo

"Tudo que nós têm é nós": lugares da negritude e práticas político-pedagógicas de coletivos negros na universidade.

> Tese apresentada ao Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e

Saúde.
Data de aprovação://
Prof. Dr. Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ /RJ (Orientador)
Prof. Dr. José Jorge de Carvalho Universidade de Brasília – UnB/ DF
Prof <sup>a</sup> Dra. Ana Cristina Barros da Cunha Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/ RJ
Prof. Dr. Roberto Carlos da Silva Borges Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/R.
Prof <sup>a</sup> Dra. Vera Helena Ferraz de Siqueira Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFR I /R I

Aos meus ancestrais, aos meus mais velhos e meus mais novos. Áquelas/es a quem o mar navega.

#### **AGRADECIMENTOS**

À Orí e aos meus orixás pela paz, clareza de propósito, discernimento, sensibilidade e a compaixão durante esta caminhada.

Às minhas bisavós e, através delas, agradeço minha família. Por parte de mãe, dona Maria Merandolina, negra nascida sob a lei do ventre livre, pernambucana, casada antes dos 16 anos com um português dono de terras e dona Feliciana Francisca da Silva, mulher indígena, maranhense, alta e de cabelos grossos, laçada para se casar com um branco e, que até seus 70 anos, como conta minha mãe, ainda se sentava de cócoras. Por parte de pai, dona Carmen Cuenca Luchesi, paulista, filha de espanhóis, que meu pai não chegou a conhecer e dona Josephina Lamanna, italiana, nascida à época na pobre província de Cantanzaro, na Calábria, uma mulher que atravessou o oceano com meu bisavô em busca de uma vida melhor. Obrigada por terem sido caminho e por terem me feito continuidade.

À Fabiana, minha mãe de santo, em seu nome agradeço à família Ilê Asé Odé Arolegi.

À Valentina pela amizade e partilha no processo de gestar e parir esta tese. Obrigada por também ter dividido comigo a sua gestação, parto e futuramente puerpério. Não há nem um centímetro de criação nesse trabalho e de angústia que não tenha sido dividido contigo. Minha primeira e mais atenta leitora, parceira para o que der e vier. Obrigada, mana!

À Alexandre por toda paciência, confiança, amorosidade, criticidade, liberdade e autonomia no processo de orientação. Obrigada por ter me oferecido a bússola da alegria, da curiosidade e do prazer pelo conhecimento e de ter acreditado que eu seria capaz de encontrar meu próprio caminho. Entrei no doutorado adoecida e hoje saio curada!

À Michel, Raira, Dharani, Belinha, Júlia e Patrícia por terem sido minhas doulas nesse parto. Obrigada por terem cuidado de mim enquanto eu paria. Se considerem, tias/o!

Nas figuras de Luciene, Alexandre e Anne agradeço a todo o movimento negro da UFRJ. Vida longa à luta negra! Nas figuras de Daniela, Cássio e Maíza eu agradeço o Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo pela confiança, acolhimento, trocas e todos os aprendizados. Obrigada por serem tão corajosos e terem despertado em mim coragens que eu desconhecia. À Janaína, Osmar, Tâmisa e Thamires por terem contribuído diretamente em etapas deste projeto.

Aos meus amigos da vida (para evitar esquecer alguém) e do Triatlo, com quem eu partilho as madrugadas vendo o sol nascer em meio ao mar aberto, em cima de uma bike ou, apenas, correndo para me tornar uma pessoa melhor.

A todos os professores, servidores e estudantes do Instituto Nutes - UFRJ que passaram pelo meu caminho e contribuíram com esse trabalho.

Ao professor João Vargas, pela supervisão durante o curto período do sanduíche.

À CAPES pela bolsa de fomento que permitiu minha dedicação integral à pesquisa.

### **EXTRA**

Ioioioioiô, Ioio ioiô, Ioioioioiô, Ioio io uh, Ioioioioiô, Ioioioiô ah ah

> Baixa Santo Salvador Baixa Seja como for Acha Nossa direção Flecha Nosso coração Puxa Pelo nosso amor Racha Os muros da prisão Extra Resta uma ilusão

Extra

Resta uma ilusão

Extra

Abra-se cadabra-se a prisão

Baixa

Cristo ou Oxalá

Baixa

Santo ou orixá

Rocha

Chuva, laser, gás

**Bicho** 

Planta, tanto faz

Brecha

Faça-se abrir

Deixa

Nossa dor fugir

Extra

Entra por favor

Extra

Entra por favor

Extra

Abra-se cadabra-se o temor

Eu, tu e todos no mundo No fundo, tememos por nosso futuro ET e todos os santos, valei-nos Livrai-nos desse tempo escuro

Gilberto Gil no álbum "Extra" (1983)

#### **RESUMO**

RIZZO, Tamiris Pereira. **"Tudo que nós têm é nós"**: lugares da negritude e práticas político-pedagógicas de coletivos negros na universidade. 2021. 302 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) — Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Segundo Gomes (2017), o Movimento Negro têm sido o principal educador coletivo das relações étnico-raciais no Brasil, construindo outras pedagogias a partir de saberes forjados na luta. Esta investigação teve como objetivo identificar de que maneira o movimento negro se torna um educador coletivo das relações étnico-raciais, no nível local e singular de uma universidade e, quais são suas práticas educativas e suas estratégias político-pedagógicas. Trata-se de um estudo de caso na Universidade Federal do Rio de Janeiro que contou com uma fase exploratória, focada nos coletivos negros estudantis das graduações da área da saúde e, uma fase de aprofundamento com o Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo no curso de Psicologia. Adotou-se a orientação teóricometodológica da pesquisa ativista de Hale et al. (2008) para o trabalho de campo e das metodologias informadas por arte de Coles e Knowles (2008) para apresentação dos resultados, entre eles, a análise de um poema, a composição de uma galeria de imagens e a elaboração de três contos literários. Identificamos três movimentos comuns que fazem os sujeitos negros/as na formação socioespacial universitária: partem de um estar à deriva, aterram-se junto ao quilombo e, finalmente, acomodam as existências e produzem saberes. Amparados por Milton Santos (2001; 2006) identificamos a dinâmica de constituição de *lugares da negritude* por esses coletivos e neles a presença dos eixos das contra racionalidades, múltiplas temporalidades e horizontalidades dissidentes. Parece estar nos cruzos do lugar a transformação de ator político a movimento negro educador na UFRJ. Sustentamos, então, a tese dos lugares da negritude enquanto matriz formadora desse movimento, dando fundamento e conferindo especificidade aos saberes identitários, políticos e estético-corpóreos de Gomes (2017). Identificamos, a partir de Freire (2019) e Nascimentos (2019), as principais práticas educativas do Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo, entendidas como ações culturais para liberdade tipicamente afro-brasileiras. O coletivo alimenta estas ações absorvendo dos eixos presentes nos lugares da negritude subsídios para conformar suas estratégias político-pedagógicas, a saber, os pares espiritualidade-corporalidade; memória-linguagem; circularidadeirmandade que se relacionam de forma interdependente por meio da dialogicidade. Este estudo localiza a produção de novos conhecimentos pelos coletivos negros e ressalta a necessidade de adoção das cotas epistêmicas na universidade, Carvalho (2018). Sugere, ainda, que a investigação sobre a conformação de territorialidades negras pode favorecer o exame das singularidades político-pedagógicas, das práticas educativas e dos tipos e alcances dos conhecimentos produzidos pelo movimento negro em nossas universidades.

**Palavras-chave:** Movimento negro educador. Lugares da negritude. Ação cultural para liberdade. Cultura afro-brasileira. Formação em saúde.

#### **ABSTRACT**

RIZZO, Tamiris Pereira. "**Tudo que nós têm é nós**": lugares da negritude e práticas político-pedagógicas de coletivos negros na universidade. 2021. 302 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

According to Gomes (2017), the Black Movement has been the main collective educator of ethnic-racial relations in Brazil, building other pedagogies based on knowledge forged in the struggle. This investigation aimed to identify how the black movement becomes a collective educator of ethnic-racial relations, at the local and singular level of a university, and what its educational practices and political-pedagogical strategies are. This is a case study at the Federal University of Rio de Janeiro, which included an exploratory phase focused on black student collectives from undergraduate courses in the health area, and a deepening phase with Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo in the Psychology course. The activist research theoretical-methodological orientation of Hale et al. (2008) was used for the fieldwork and the art-informed methodologies of Coles and Knowles (2008) to present the results, including the analysis of a poem, the composition of an image gallery and the elaboration of three literary short stories. We identified three common movements that make black subjects face the socio-spatial university formation: they start from being adrift, land next to the quilombo and, finally, accommodate existences and produce knowledge. Supported by Milton Santos (2001; 2006) we identified the dynamics of constitution of places of blackness by these collectives and in them the presence of the axes of counter-rationalities, multiple temporalities and dissident horizontalities. The transformation from a political actor to a black educator movement seems to be at the crossroads of the place. We support, then, the thesis of the places of blackness as a forming matrix of this movement. This matrix supports and gives specificity to the identity, political and aesthetic-corporeal knowledge of Gomes (2017). Based on Freire (2019) and Nascimentos (2019), we identified the main educational practices of Coletivo Virgínia Leone Bicudo, understood as cultural actions for typically Afro-Brazilian freedom. The collective feeds these actions by absorbing from the axes present in the matrix of places of blackness subsidy to conform its political-pedagogical strategies, namely, the pairs spirituality-corporality; language-memory; circularity-brotherhood and dialogicity as a link between them. This study locates the production of new knowledge by black collectives and highlights the need to adopt epistemic quotas at the university, Carvalho (2018). It also suggests that research on the conformation of black territorialities can favor the examination of political-pedagogical singularities,

educational practices and the types and scope of knowledge produced by the black movement in our universities.

**Keywords**: Black educator movement. Places of negritude. Cultural action for freedom. Afro-brazilian culture. Health training.

# LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

# LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: "CONHECENDO A UFRJ" CRÉDITO: RAPHAEL PIZZINO NO PANORAMA UFRJ77
FIGURA 2 "INTERVENÇÃO DOS ESTUDANTES DE BELAS ARTES" CRÉDITO: RAPAHEL PIZZINO AO
PANORAMA UFRJ82
FIGURA 3: "LÁ DO TERRAÇO DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO, UM PEDACINHO DO RIO". CRÉDITO
RAPHAEL PIZZINO AO <u>PANORAMA UFRJ</u>
FIGURA 5: ESTUDO PARA ATERRAMENTO DO ARQUIPÉLAGO DO FUNDÃO. AUTOR
DESCONHECIDO. FONTE: COMO A UFRJ FOI PARAR NO FUNDÃO?
FIGURA 6: VISÃO ÁREA DA UFRJ EM MEADOS DO SÉCULO PASSADO. AUTOR DESCONHECIDO.
FONTE: COMO A UFRJ FOI PARAR NA ILHA DO FUNDÃO?
FIGURA 7: PRÉDIO DA FAU/UFRJ. CRÉDITO: RAPHAEL PIZZINO AO PANORAMA UFRJ90
FIGURA 8: FAU-UFRJ DA ESQUERDA PARA DIREITA: ESCADA E HALL PRINCIPAL; CORREDOR E
PAVIMENTO TÉRREO; PAVIMENTO TÉRREO E MEZANINO. FONTE: OLIVEIRA, BUTIKOFER
( <u>2005</u> )90
FIGURA 9: ÚLTIMO ANDAR DO HUCFF COM VISTA DE PARTE DO IPPMG, DA LINHA VERMELHA
DE TRECHO DA BAÍA DE GUANABARA, DOS BAIRROS DE RAMOS E DA PENHA E DO MACIÇO
DE GERICINÓ AO FUNDO. CRÉDITO: ALEXANDRE BRASIL FONSECA, ACERVO PESSOAL,
201892
FIGURA 10: ÚLTIMO ANDAR DO HUCFF EM 2018 COM VISTA DO IPPMG, DA PONTE ESTAIADA
FUNDÃO-ILHA, LEGADO OLÍMPICO DA LINHA VERMELHA, DE TRECHO DA BAÍA DE
GUANABARA, DOS BAIRROS DE RAMOS E DA PENHA E DO MACIÇO DE GERICINÓ AO
FUNDO. CRÉDITO: ALEXANDRE BRASIL FONSECA, ACERVO PESSOAL92
FIGURA 11: ÚLTIMO ANDAR DO BLOCO A DO CT COM VISTA PARA A MARÉ E O COMPLEXO DO
MORRO DO ALEMÃO, AO FUNDO E À ESQUERDA O MACIÇO DA PEDRA BRANCA E MAIS AO
FUNDO E À DIREITA O MACIÇO DE GERCINÓ. CRÉDITO: DIEGO UZÊDA AO <u>PANORAMA</u>
<u>UFRJ</u> 93
FIGURA 12: HOSPITAL UNIVERSITÁRIO CLEMENTINO FRAGA FILHO EM CONSTRUÇÃO (1968).
Crédito: Correio da Manhã/ Arquivo Nacional. Fonte: Marques (2020)94
FIGURA 13: VISTA AÉREA DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO CLEMENTINO FRAGA FILHO QUE ESTÁ
SENDO PREPARADO PARA SER DEMOLIDO. CRÉDITO: GENILSON ARAÚJO. FONTE: AGÊNCIA
O GLOBO, <u>2010</u> 95
FIGURA 14: VISÃO ÁREA DA UFRJ NO INÍCIO DO SÉCULO 21 ÁREA CORRESPONDENTE AO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE, PRÉDIO DO HUCFF CERCA DE METADE DO TAMANHO DO
ORIGINAL, APÓS A DEMOLIÇÃO DA "PERNA SECA" E O IPPMG, DOIS DOS QUATRO PRÉDIOS
CONSTRUÍDOS INICIALMENTE. O PRÉDIO PARA ATIVIDADES ACADÊMICAS, ATRÁS DO
HOSPITAL, FOI FEITO CERCA DE 20 ANOS DEPOIS. FONTE: DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO,
<u>2015.</u>
FIGURA 15 ACERVO PESSOAL DA EXPOSIÇÃO "DICIONÁRIO" DA ESTUDANTE DE DUDA NEVES,
19 ANOS, MORADORA DE SÃO GONÇALO E ESTUDANTE DO 4º PERÍODO DE GRAVURA DA
UFRJ101
FIGURA 16: HOMENAGEM A ESCRITORA PROFESSORA CONCEIÇÃO EVARISTO (2018) CRÉDITOS:
ANA MARIA COUTINHO NO PANORAMA UFRJ104
FIGURA 17 "FELICIDADE" CRÉDITO: MAURÍCIO A.C AGHINA NO CONCURSO FOTOGRÁFICO
" <u>Ilha do Fundão</u> "
FIGURA 19: LOGO DA CÂMARA DE POLÍTICAS RACIAIS DA UFRJ/ FONTE: SINTUFRJ121

FIGURA 20: LOGO DA COMISSÃO DE COLETIVOS NEGROS DA UFRJ/FONTE: COMISSÃO DE
COLETIVOS NEGROS
FIGURA 21: LOGO DO COLETIVO DE DOCENTES NEGRAS/OS DA UFRJ/ FONTE: ADUFRJ 127
FIGURA 22:LOGO DO COLETIVO DE DOCENTES NEGRAS/OS DA OTRO/ TONTE: ABOTRO 127  FIGURA 22:LOGO DO COLETIVO NEGREX/ FONTE: COLETIVO NEGREX
FIGURA 23: OFICINA COLETIVO NEGREX / CRÉDITO: AUTOR DESCONHECIDO. ACERVO PESSOAL
FIGURA 24: "CARTILHA CUIDAR PARA AFROCENTRAR: SAÚDE DO POVO NEGRO" (DOWNLOAD
AQUI.)
FIGURA 25: LOGO DO COLETIVO PRETO VIRGÍNIA LEONE BICUDO/ FONTE: COLETIVO VIRGÍNIA
LEONE BICUDO
FIGURA 26 ENSAIO FOTOGRÁFICO COLETIVO PRETO VIRGÍNIA LEONE BICUDO/ CRÉDITOS:
NATASHA IANE NO <u>@FAZFISSURAS</u>
FIGURA 27: LOGO DO COLETIVO NEGRO DE ENFERMAGEM MARY SEACOLE/ FONTE: COLETIVO
MARY SEACOLE131
FIGURA 28: EXPOSIÇÃO PROTAGONISMO NEGRO EM FOCO/ CRÉDITOS: ANA PAULA RAMOS. 132
FIGURA 29: LOGO DO COLETIVO DE NEGRAS E NEGROS DO SERVIÇO SOCIAL DONA IVONE
LARA/ FONTE: COLETIVO DONA IVONE LARA
FIGURA 30: LOGO DO COLETIVO NEGRO EBÍ DA BIOLOGIA DA UFRJ/ FONTE: COLETIVO NEGRO
<u>EBÍ</u>
FIGURA 31 OFICINA DE TURBANTES – 2016. CRÉDITOS: AUTOR DESCONHECIDO/ FONTE:
COLETIVO NEGRO EBÍ
FIGURA 32: NOVEMBRO NEGRO. CRÉDITOS: AUTOR DESCONHECIDO/ FONTE: COLETIVO NEGRO
<u>EBÍ</u>
FIGURA 33: LOGO DO FESTIVAL POLÍTICO CULTURAL COLETIVIDADES NEGRAS/ FONTE:
COLETIVOS NEGROS UFRJ
FIGURA 34: CARTAZ DE ABERTURA DO I FESTIVAL/ FONTE: COLETIVOS NEGROS UFRJ 135
FIGURA 35: I BAILE BLACK IN FUNDÃO/ CRÉDITOS: LUCAS AUGUSTO DE OLIVEIRA RAMOS
PEREIRA FONTE: ACERVO PESSOAL
FIGURA 36: I BAILE BLACK IN FUNDÃO/ CRÉDITOS: LUCAS AUGUSTO DE OLIVEIRA RAMOS
PEREIRA FONTE: ACERVO PESSOAL
PEREIRA FONTE: ACERVO PESSOAL
FIGURA 38: I BAILE BLACK IN FUNDÃO/ CRÉDITOS: LUCAS AUGUSTO DE OLIVEIRA RAMOS
PEREIRA FONTE: ACERVO PESSOAL
FIGURA 39: CARTAZ DA MESA NA SIAC/FONTE: EXTENSÃO UFRJ 138
FIGURA 40: ENCERRAMENTO DA MESA NA SIAC. CRÉDITOS: AUTOR DESCONHECIDO/ FONTE:
ACERVO PESSOAL
FIGURA 41: ENSAIO COLETIVO PRETO VIRGÍNIA LEONE BICUDO. CREDITOS: NATASHA IANE NO
@FAZFISSURAS142
FIGURA 42: NOVEMBRO NEGRO DO COLETIVO NEGRO EBÍ/CRÉDITOS: AUTORAL/ FONTE:
ACERVO PESSOAL
FIGURA 43: " A IMINÊNCIA DA EXPLOSÃO" DE MARCELO FRANCO (EBA). CRÉDITOS: RAPHAEL
PIZZINO NO PANORAMA UFRJ
FIGURA 44: "EU QUERO UFRJ". CRÉDITOS: RAPHAEL PIZZINO NO PANORAMA UFRJ156
FIGURA 45: EXPOSIÇÃO COLETIVO NEGRO DE ENFERMAGEM MARY SEACOLE. CRÉDITOS: ANA
PAULA RAMOS
FIGURA 46: NOVEMBRO NEGRO COLETIVO NEGRO EBÍ. CRÉDITOS: AUTORIA DESCONHECIDA/
FONTE: COLETIVO NEGRO EBÍ
FIGURA 47: DIÁSPORA. CRÉDITOS: AUTORAL/ FONTE: ACERVO PESSOAL
FIGURA 48: ALUNOS PREPARAM CARTAZES NO CT. CRÉDITOS: RAPHAEL PIZZINO NO
PANÔRAMA UFRJ

FIGURA 49: BOTACARANOSOL. CRÉDITOS: COLETIVO NEGRO PRETALÓ- ALOJAMENTO/ FONTE: COLETIVO PRETALÓ
FIGURA 50: FAIXA NO IFCS DO COLETIVO NEGRO CAROLINA DE JESUS. CRÉDITOS: AUTOR
DESCONHECIDO/ FONTE: <u>COLETIVO CAROLINA</u>
CRÉDITOS: AUTOR DESCONHECIDO/ FONTE: COLETIVO CONBENA
FIGURA 52: DISCIPLINA PSICOLOGIA E ESTUDOS DECOLONIAIS (2018). CRÉDITOS: AUTOR DESCONHECIDO/ FONTE: COLETIVO VIRGÍNIA
DESCONHECIDO/ FONTE. COLETIVO VIRGINIA
LISTA DE GRÁFICOS
GRÁFICO 1: PERFIL DE RENDA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UFRJ (2012-2019) FONTE:
FÓRUM DE CIÊNCIA E CULTURA DA UFRJ (2020)
FONTE: FÓRUM DE CIÊNCIA E CULTURA DA UFRJ (2020)
LISTA DE DIAGRAMAS
DIAGRAMA 1: COMPOSIÇÃO E OBJETIVOS DA COMISSÃO DE COLETIVOS NEGROS DA UFRJ,
2019/ FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA
LISTA DE PINTURAS
PINTURA 1: QUILOMBISMO (EXU E OGUM), DE ABDIAS NASCIMENTO (1980)47

# LISTA DE TABELAS

TABELA 1: DESCRIÇÃO DOS COLETIVOS ESTUDANTIS NEGROS DA UFRJ- RIO DE JANEIRO
(2014-2019). FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA125
TABELA 2: COMPARATIVO DO PERFIL ÉTNICO-RACIAL DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA
UFRJ E DO CURSO DE PSICOLOGIA (2019.2) FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, A PARTIR DA
PESQUISA DO FÓRUM DE CIÊNCIA E CULTURA (2020):
TABELA 3: COMPARATIVO DO PERFIL DE RENDA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UFRJ E
DO CURSO DE PSICOLOGIA (2019.2) FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, A PARTIR DA
PESQUISA DO FÓRUM DE CIÊNCIA E CULTURA (2020):
TABELA 4: AÇÕES EDUCATIVAS DO COLETIVO PRETO VIRGÍNIA LEONE BICUDO. RIO DE
JANEIRO (2018-2020). FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA
TABELA 5: EMENTA DISCIPLINA TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS/ EMENTA COLETIVO VIRGÍNIA LEONE BICUDO. UFRJ, 2019. FONTE:
ELABORAÇÃO PRÓPRIA209
TABELA 6: CATÁLOGO DO MATERIAL DE CAMPO DA PESQUISA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO, 2019-2021. FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA28
TABELA 7: SÍNTESE DA EXTRAÇÃO DO PERFIL DOS DOCENTES ATUANDO NA TEMÁTICA ÉTNICO-
RACIAL NO ENSINO SUPERIOR DA ÁREA DA SAÚDE NA UFRJ-RJ (2019). FONTE:
ELABORAÇÃO PRÓPRIA293
TABELA 8: SÍNTESE DAS AÇÕES EDUCATIVAS NA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL DESENVOLVIDAS
NAS GRADUAÇÕES DE SAÚDE DA UFRJ/RJ (2019). FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA29′

#### LISTA DE SIGLAS

ADUFRJ: Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro

CCJE: Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas CCMN: Centro de Ciências Matemáticas e Naturais

CCS: Centro de Ciências da Saúde CCS: Centro de Ciências da Saúde CEG: Conselho de Ensino e Graduação

CEN: Coletivos Estudantis Negros

CFCH: Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CLA: Centro de Letras e Artes CONSUNI: Conselho Universitário

CT: Centro de Tecnologia

CTPSPN: Comitê Técnico de Saúde da População Negra

DCE: Diretório Central dos Estudantes DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNs-ERER: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-

Raciais

EECUN: Encontro Nacional de Estudantes e Coletivos Negros

ERER: Educação das Relações Étnico-Raciais FAU: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

HUCFF: Hospital Universitário Clementino Fraga Filho

IFRJ: Instituto Federal do Rio de Janeiro

IP: Instituto de Psicologia

IPEAFRO: Instituto de Pesquisa e Estudo Afro-Brasileiros

IPP: Instituto de Pediatria e Puericultura

IPPUR: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano

IPUB: Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro

LGBTI+: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Transsexuais e Intersexo.

NEABI: Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena da Cidade Universitária de

Macaé

PNSIPN: Política Nacional de Saúde Integral da População Negra

PPC: Projetos Pedagógicos de Cursos PR 1: Pró-Reitoria de Graduação PR 2: Pró- Reitoria de Pesquisa

PR 4: Pró Reitoria de Pessoal PR 5: Pró- Reitoria de Extensão

PR 7: Pró-Reitoria de Políticas Estudantis

RENAFRO: Rede de Religiosidades Afro-Brasileira e Saúde

SIAC: Semana de Integração Acadêmica

SINTUFRJ: Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

SISU: Sistema de Seleção Unificada

SUS: Sistema Único de Saúde

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNASUS: Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde

UnB: Universidade de Brasília

UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo

UNIRIO: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

URGS: Universidade do Rio Grande do Sul

USP: Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

<ul> <li>1.1 MOTIVAÇÕES E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA</li> <li>1.2 MOTIVAÇÕES E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA</li> <li>1.3 APRESENTAÇÃO DA TESE</li> <li>2 DA RECEITA: PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</li> <li>2.1 ARANDO A TERRA, BUSCANDO UM FAZER CRÍTICO-REFLEXIVO</li> <li>2.2 IDENTIFICANDO O SOLO, DELIMITANDO O PROBLEMA DE PESQUISA</li> <li>2.3 ESCOLHENDO OS INSTRUMENTOS DE TRABALHO, O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO</li> <li>2.4 O PLANTIO, A ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA ATIVISTA</li> <li>2.5 O CULTIVO, CONSTITUINDO O MATERIAL DE CAMPO DA PESQUISA</li> <li>2.6 ADUBANDO A TERRA, O USO DAS METODOLOGIAS INFORMADAS POR A</li> </ul>	18
2 DA RECEITA: PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS  2.1 ARANDO A TERRA, BUSCANDO UM FAZER CRÍTICO-REFLEXIVO 2.2 IDENTIFICANDO O SOLO, DELIMITANDO O PROBLEMA DE PESQUISA 2.3 ESCOLHENDO OS INSTRUMENTOS DE TRABALHO, O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO 2.4 O PLANTIO, A ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA ATIVISTA 2.5 O CULTIVO, CONSTITUINDO O MATERIAL DE CAMPO DA PESQUISA	18 21 28
2.2 IDENTIFICANDO O SOLO, DELIMITANDO O PROBLEMA DE PESQUISA 2.3 ESCOLHENDO OS INSTRUMENTOS DE TRABALHO, O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO 2.4 O PLANTIO, A ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA ATIVISTA 2.5 O CULTIVO, CONSTITUINDO O MATERIAL DE CAMPO DA PESQUISA	35
2.4 O PLANTIO, A ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA ATIVISTA 2.5 O CULTIVO, CONSTITUINDO O MATERIAL DE CAMPO DA PESQUISA	35 37
2.5 O CULTIVO, CONSTITUINDO O MATERIAL DE CAMPO DA PESQUISA	40
	44 56 RTE
	67
3 DE ATOR POLÍTICO A MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: ESTAR À DERIV	
NA UFRJ	77
3.1 O DESENRAIZAMENTO DOS SUJEITOS FEITOS OUTROS	78
3.2 A FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL DA UFRJ 3.3 <i>SUJEITOS FEITOS OUTROS</i> QUESTIONAM AS ANTIPEDAGOGIAS DA	87
FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL DA UFRJ	95
4 DE ATOR POLÍTICO A MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: ATERRANDO-SE	2
JUNTO AO QUILOMBO	104
4.1 FUGINDO DO CATIVEIRO DA INEXISTÊNCIA, O SURGIMENTO DOS COLETIVOS NEGROS	105
4.2 O QUILOMBO, A AFIRMAÇÃO DA PRÁXIS SOCIOCULTURAL AFRO-	
BRASILEIRA	107 110
4.3 O LUGAR, A AFIRMAÇÃO DO ACONTECER SOLIDÁRIO 4.4 OS AQUILOMBAMENTOS-COLETIVOS NEGROS E OS LUGARES DA	110
NEGRITUDE	114
4.5 A CARA DA TERRITORIALIDADE NEGRA NA UFRJ	119
5 DE ATOR POLÍTICO A MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: ACOMODANDO EXISTÊNCIAS E PRODUZINDO SABERES	142
5.1 RECORDAR É PRECISO	143
5.2 SABERES QUE TRANSBORDAM, TRANSFORMAM E EDUCAM À UFRJ	144
5.2.1 Os saberes identitários	146
<ul><li>5.2.2 Os saberes políticos</li><li>5.2.3 Os saberes estético-corpóreos</li></ul>	149 151
5.2.5 OS SAUCIOS ESTERICO-COIPOTOS 5.3 FECHAMENTO DA TRILOGIA DOS CAPÍTULOS DOIS, TRÊS E QUATRO	160
6 O INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UFRJ E O COLETIVO PRETO VIRGÍNIA	
LEONE BICUDO	162
6.1 PALAVRAS INICIAIS	162
6.2 CONTO: A PORTA ENTREABERTA 6.3 ALGUMAS NOTAS SOBRE COMO ENCONTREI A PORTA ENTREABERTA	163 177

6.4 POR ENTRE AS FRESTAS DA PORTA, UM COLETIVO QUE EDUCA E PRODU	JΖ
CONHECIMENTOS 6.5 FECHAMENTO DE SEÇÃO	182 191
7 AÇÕES EDUCATIVAS E ESTRATÉGIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO	
COLETIVO PRETO VIRGÍNIA LEONE BICUDO	192
7.1 PALAVRA INICIAIS	192
7.2 CONTO: SINFONIA CARIOCA	193
7.3 AÇÃO EDUCATIVA COMO AÇÃO CULTURAL PARA LIBERDADE	199
7.4 A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA "TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E	
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS"	202
7.4.1 O primeiro dia de aula	205
7.4.2 Entre rajadas de fuzil e solos de guitarra: tornando visíveis as desigualdades na psicologia da UFRJ	210
7.4.3 Os significados da disciplina para os dois grupos de trabalho	210
7.5 O POLÍTICO E O PEDAGÓGICO NAS PRÁTICAS DO COLETIVO VIRGÍNIA	219
7.5.1 As ações culturais afro-brasileiras ou negro-africanas	221
7.5.2 Espiritualidade-corporalidade, memória-linguagem e circularidade-irmandade cor	mo
estratégias político-pedagógicas	226
7.6 FECHAMENTO DA SEÇÃO	233
8 A DUPLA FORMAÇÃO EM SAÚDE NA EXPERIÊNCIA DO COLETIVO VIRGIN	ΝÍΑ
E POSSIBILIDADES EM OUTROS LUGARES	234
8.1 PALAVRAS INICIAIS	234
8.2 CONTO: YARA E O BALÉ DE PONTA DUPLA	235
8.3 A DUPLA FORMAÇÃO EM SAÚDE NA EXPERIÊNCIA DO COLETIVO VIRGÍN	
	246
8.4 POSSIBILIDADES EM OUTROS LUGARES	251
<ul><li>8.4.1 A experiência do projeto Encontro de Saberes</li><li>8.4.2 Notas a respeito da perspectiva intercultural</li></ul>	252
8.4.2 Notas a respetto da perspectiva intercultural 8.5 FECHAMENTO DE SEÇÃO	<ul><li>257</li><li>263</li></ul>
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	265
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	271
APÊNDIC 1: CATÁLOGO DO MATERIAL DE CAMPO DA PESQUISA	288
APÊNDICE 2: PRODUTO TÉCNICO	292
APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	299
APÊNDICE 4: RELICÁRIO DA PESQUISA	300

# 1 INTRODUÇÃO

# 1.1 MOTIVAÇÕES E IMPLICAÇÕES DA PESQUISADORA

Estrada é uma coisa, o caminho é outra, diz a personagem de Cidinha da Silva<sup>1</sup> Para ela, estrada é um cortado no mato. Já os caminhos são quando escolhemos estradas para seguir e chegar em nosso lugar. Com a devida saudação ao senhor dos caminhos e da comunicação, me cabe agora acrescentar alguns percalços desse caminho e de suas encruzilhadas.

São muitas as estradas que nos atravessam, nos constituem e nos levam a outras estradas, a becos, às vezes a pontes ou desfiladeiros. Caminhos múltiplos, de tal forma, que me parece desonesto com quem lê ou, no mínimo ingênuo, supor que enquanto mulher afro-brasileira em diáspora seja factível traçar uma reta, alva, lógica e racional dos passos que me conduziram até este caminho escolhido.

Pretendo fazer essa abertura não de trás para frente, mas em um diálogo intertemporal, do lugar de um corpo objetivo e subjetivamente posto. Começo esta tese lembrando uma passagem de Alves (2015):

A cozinheira [pergunta]: por onde se inicia o preparo do banquete? Se me disserem que o banquete se inicia na cozinha, com as panelas, fogões, utensílios, ingredientes e tempero, eu direi que estão errados. O banquete se inicia com uma decisão de amor. (ALVES, 2015, p. 155)

O apetite que move essa pesquisa parte do reconhecimento de um desejo. Este desejo fala do anseio por refletir, significar e transformar as formas pelas quais as questões étnico-raciais atravessaram, atravessam e atravessarão os fazeres do cuidado em saúde. A decisão de amor que me move é a busca pelo direito à vida digna e plena da população afro-brasileira.

A frustração com a ausência de encontros clínicos satisfatórios ou prazerosos com os profissionais de saúde a quem recorria, recorro e ainda recorrerei - experiência esta que me une a muitas outras irmãs de sangue, de classe, de santo ou de cor nesse país- tem um peso inegável nessa decisão.

Me mudei de São Miguel Paulista, bairro periférico da zona leste de São Paulo, para ingressar pelas cotas sociais e raciais na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) vindo a tornar-me Nutricionista em Santos (2011). Posteriormente, titulei-

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> SILVA, Cidinha da. Cada tridente em seu lugar. 3ªEd. Editora Mazza, 2010.

me Mestre em Saúde Coletiva, via ingresso a partir das cotas raciais na mesma instituição, já na capital paulista em 2014. E a despeito dos excelentes professores/as e pessoas com quem tive o prazer de conviver durante minha vida educacional, estas vivências só me trouxeram mais angústias, curiosidades e, progressivamente, novas responsabilidades frente a este desejo inicial.

Não é verdade que optei pela saúde por um desejo radical e coletivo de nela vislumbrar a possibilidade de transformar aquilo que me parecia fora do lugar. Escolhi o Curso Técnico de Nutrição e Dietética e, depois a graduação em Nutrição, pelo simples desejo de melhorar minha performance enquanto atleta. Fui nadadora de um clube elitista de tradição judaica por quem competi dos meus 11 aos 17 anos, cuja participação encerrou-se com meu ingresso na universidade.

Parece atuar no movimento de vida das pessoas negras uma "força centrípeta". Tal força parece agir pouco a pouco convergindo planos, sonhos e interesses para o centro de uma trajetória caótica. Terreno árido e seco. Neste eixo, você se vê desprovido de meios para exercer a contrapressão necessária para o reordenamento do corpo na trajetória inicial. Muitas vezes, sugado ou impelido a assumir caminhos outros. Na minha experiência de vida passei a entender e nomeá-la, empiricamente, como racismo.

Aprendi também que esta força centrípeta, quando por mim e pelos meus era ressignificada, tornava perceptível a presença de uma outra força. Tal como na física, não pode ser observada externamente, mas apenas sentida por quem está sujeito a ela, ou nessa metáfora, que se propõem a dela participar.

Esta "força centrífuga", substantivo feminino e nesse caso também coletivo, exprimia pequenas, mas fundamentais contrapressões. Estas nos lançavam para fora da espiral e nos colocavam a rabiscar linhas tangenciais de fuga. Terrenos úmidos e férteis. Aos poucos, fui percebendo que quando a densidade desse atrito se ampliava, a resultante produzida da interação dessas forças, embora, não me colocasse na trajetória inicial, reposicionava e reposiciona nossos corpos em trajetórias possíveis ou necessárias. Passei, então, a nomeá-la, empiricamente, como resistência antirracista.

Encontrei essas forças centrífugas na parceria com alguns sujeitos com quem compartilhei essas tangentes. Estavam na militância estudantil e partidária nos tempos de colégio e graduação, junto a escola do movimento negro paulista; durante o mestrado com os colegas da Saúde Coletiva; quando atuei como professora no SENAC, e depois, como substituta no curso de Nutrição da UFRJ-Campus Macaé (2016-2017) em nosso Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI-Cidade Universitária de Macaé).

E, desde 2017 até hoje, encontro tais forças no Ilê Asè Odé Arolegi - Casa de Candomblé Ketu onde sou yawo há orgulhosos quatro anos; no Programa de Pós-Graduação no Instituto NUTES; junto ao movimento negro carioca e internacional, a partir das parcerias com os coletivos estudantis negros da UFRJ, meus irmãos e irmãs do Instituto Búzios e, do grupo de solidariedade internacional negra à campanha dos 21 Dias de Ativismo contra o Racismo.

Foi vivenciando a interação dessas duas forças e, com tantas outras presentes na sociedade e no interior dessas comunidades diversas, que passei a significar melhor tal dinâmica. Aprendi, aprendo e seguirei aprendendo a desvendá-las e a ir (re)posicionando meu próprio corpo diante das possibilidades, necessidades e curiosidades advindas deste processo.

Essa investigação, portanto, emerge como um fruto deste cruzamento coletivo de forças e terrenos que em diferentes tempos e comunidades de partilha, contribuíram com seus alcances e deslocamentos peculiares na minha chegada até aqui. Se aqui estou, devo isto a minha família de sangue, de santo e de lutas.

Também devo a minha chegada até aqui as/os estudantes de Nutrição da UFRJ e aos jovens que em algum momento passaram pelo Centro de Recursos Integrados para o Atendimento ao Adolescente de Macaé. A experiência de atuar como docente no acompanhamento de graduandas de Nutrição em uma disciplina extensionista, cujo objetivo era o desenvolvimento de ações de Educação Alimentar e Nutricional, por meio da Educação Popular em Saúde, com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em semiliberdade me transformou profundamente<sup>2</sup>.

Presenciar e observar as formas pelas quais diferentes grupos de graduandas com distintas trajetórias - familiares, de origens sociais, culturais e étnico-raciais - interagiam junto de grupos rotativos de jovens rapazes pretos, pardos, interioranos, pobres e periféricos em situação de privação de liberdade, exigiram sobremaneira um deslocamento afetivo, espiritual, conceitual e metodológico da minha atividade docente.

Quanto mais homogêneo a um padrão específico de grupo de graduandas, seja ele mais enegrecido ou embranquecido, maior eram as distâncias dos resultados que a prática educativa produzia em conjunto com os jovens. Por vezes, os abismos e os choques entre os grupos de graduandas e desses com os grupos de jovens eram tão grandes, que

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Apresentei os resultados dessa imersão em artigo específico. Ver mais em (RIZZO, FONSECA, 2018)

questionavam minhas próprias habilidades em incitar, no mínimo, a aproximação dessas fronteiras e promover uma educação antirracista na formação em saúde.

É desse lugar de desconforto que busquei no campo da Educação ingredientes que pudessem orientar minha prática docente no campo da saúde. Muito embora, a área das Ciências Socais e Humanas em Saúde venha se fortalecendo e ampliando proposições fundamentais nos Estudos de Gênero, Raça e Sexualidade no interior do campo da Saúde Coletiva, julgava importante um movimento de contemplação de novos horizontes teóricos e epistemológicos e de um aprofundamento na questão educacional.

Meu povo e meu país voltaram a vivenciar o drama da fome. No entanto, não me autorizo a chegar aqui faminta, enquanto necessidade humana fisiológica, elementar e indistintiva de consumo. Chego mediada por um apetite, circunscrito a partir de um lugar de responsabilidade, memória e de possibilidades específicas e localizadas na construção de saberes/sabores que a muitos dos meus foi usurpada. Não me faltam, portanto, motivações ou implicações. Nesse sentido, o maior desafio é o controle dos excessos, potencialmente, indigestos diante da chance da palavra escrita.

Compartilho do apetite voraz que marca e une em certo sentido a minha geração, daqueles nascidos no início dos anos 90. Somos aqueles que puderam colher vitórias históricas que nossos mais velhos, hábil e tortuosamente, plantaram através de suas tangentes na nossa fragilíssima e questionável democracia. E, como vêm nos custando muito manter e ampliar estas vitórias para as gerações futuras.

Cabe a nós o dever, a humildade e a responsabilidade, de com sabedoria, darmos continuidade a caminhada de nossos mais velhos utilizando as ferramentas apropriadas que cada momento histórico e campo nos oferecem. Lembrando, a saudosa Audre Lorde, nem sempre podemos escolher o tempo e a arena de nossa revolução, mas geralmente, devemos lutar onde estamos de pé.

E aqui, me coloco e coloco a todos aqueles/as que contribuíram para esta vivência compartilhada de pesquisa, experiência, criação e de autorização na construção coletiva de conhecimentos, também de pé. E começo, convidando a você que está prestes a iniciar a leitura desse trabalho a vir contribuir e caminhar conosco.

# 1.2 MOTIVAÇÕES E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

As transformações no ensino superior público brasileiro

Os últimos vinte anos foram marcados por profundas transformações no ensino superior público brasileiro. A substituição da forma de ingresso via Sistema de Seleção Unificado (SISU); o advento das cotas sociais e, posteriormente, raciais para os processos seletivos de estudantes, docentes, servidores; a expansão e interiorização das universidades, representaram modificações significativas na composição social e étnicoracial da universidade pública brasileira.

A retrospectiva da história dos negros na educação brasileira, já abordada por Lima (2010) e Cruz (2005), nos lembra da longa trajetória e dos enfrentamentos produzidos entre os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, com o Estado e suas instituições para que houvesse o reconhecimento e a formulação de proposições políticas e educativas positivas para este segmento.

O Brasil figura entre os países mais genocidas do mundo para a população negra e, absolutamente violento, para LGBTQ+ e mulheres. Entende-se por genocídio negro não apenas a morte física e a pilhagem assustadora de corpos pretos que tombam, mas sim, todas as medidas deliberadas e sistemáticas que ceifam as possibilidades de expressividade e vivência plena da condição humana por sujeitos negros/as (NASCIMENTO, 1978).

Segundo Carvalho (2018) é a estrutura epistêmica ocidental aquela a fundar as universidades brasileiras que se alicerçaram em práticas de epistemicídio aos saberes dos povos nativos e dos africanos escravizados. Nascimento (2019) nos lembra que o epistemicídio dos saberes e da cultura indígena e afro-brasileira são parte do projeto político genocida que atingem a sociedade brasileira de forma ampla, mas também, particularmente, as nossas universidades.

A inserção das políticas afirmativas no ensino superior se dá sob esta égide e teria como objetivo estar orientada a minorar e reparar os efeitos dramáticos de séculos de escravização e cerceamento das pessoas afro descendentes de acessarem as universidades. Mas também, como nos lembra Gomes (2017), dos direitos dessas pessoas usufruírem de um sistema de educação integrado, que contemplasse suas necessidades, valorizasse suas histórias, seus referenciais de pertencimento socioculturais, seus saberes ancestrais, suas epistemes e suas formas privilegiadas de ensinar e aprender.

A Educação das Relações Étnico Raciais (ERER) no ensino superior transformar-se, sobretudo, a partir da implementação da Resolução CNE/CP n° 01/04 e do parecer CNE/CP n° 03/04 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNs-ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004)

Dezoito anos depois da Lei nº 10.639/03 e de sua reformulação com a Lei nº 11.645/08, é possível observarmos investigações em volume e qualidade significativas. Tratam-se de estudos nos sistemas públicos de educação básica, secretarias de educação, entidades comunitárias e do movimento social sistematizando pedagogias antirracistas inovadoras, transformações curriculares, produção de materiais didáticos, bem como, avaliando as conquistas e desafios para implementação da lei.

Segundo Régis e Basílio (2018), a educação superior aparece como apoio sistemático às ações anteriormente citadas e, mais especificamente, contribuindo com as experiências em rede na formação de licenciandos e na formação continuada de professoras(es) para a temática da educação das relações étnico-raciais.

No entanto, Régis e Basílio (2018) nos alertam para a necessidade de refletirmos de que forma essa questão tem sido assumida. Numa visão que vá além do apoio e da composição de articulações entre os sistemas de educação ao considerar, as ações de ensino, pesquisa e extensão nas Instituições de Ensino Superior após a adoção das ações afirmativas.

### A educação para as relações étnico-raciais na formação superior em saúde

A herança escravocrata e racista que assumiu na história brasileira diferentes feições, seja por meio dos valores ideológicos eugenistas, das políticas de embranquecimento ou da mestiçagem como emblema da nação até a conformação do mito da democracia racial, geraram impactos específicos no campo da saúde.

Esses valores e políticas seguem desafiando, como sinaliza Werneck (2016), o direito pleno da população negra a universalidade, a integralidade e a equidade previstos no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) que justificam, também, a implementação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN). (BRASIL, 2007)

A revisão da literatura sobre concepções e práticas de cuidado e de educação em saúde junto à população negra têm apontado para ações historicamente marcadas pela verticalização, autoritarismo e a discriminação étnico-racial, de gênero e classe (RIZZO; FONSECA, 2018).

Observam-se diversas práticas que, servindo-se de uma *pedagogia da opressão*, submeteram à marginalidade saberes indígenas e afro-diaspóricos ancestrais

desvinculando identidade, espiritualidade, cultura e autonomia nos processos de cuidado e de educação em saúde (FREIRE,2019).

A recente inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação da Área da Saúde, como tema transversal, reforça o diagnóstico e realoca este desafio desde a formação para estas 14 categorias profissionais de acordo com o Ministério da Saúde<sup>3</sup>. (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, nos perguntamos de que forma a presença de corpos negros diaspóricos nas graduações de saúde possibilita enfrentar e/ou influenciar com outras epistemes e práticas sociais de ensinar e aprender? Se influenciam com outras práticas e parâmetros para cuidar da saúde da população, quais são eles?

#### A Universidade Federal do Rio de Janeiro

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é uma das mais importantes universidades federais do país. Ela conta com 176 cursos de graduação presencial e a distância, distribuídas nos diversos Centros na cidade do Rio de Janeiro, no campus Macaé (RJ), Caxias/Xerém (RJ) e Consórcio Cederj. Dados no site da instituição de junho de 2021 dão conta que atende a 53.500 estudantes de graduação e a 15.700 estudantes de pós-graduação. (UFRJ, 2021)

A UFRJ - que em 2000 entrou na justiça para reaver o nome de "Universidade do Brasil", título que havia sido modificado por decreto pela Ditadura Militar - é a mesma que resistiu para incorporar os brasileiros em suas mais diversas classes e cores. A UFRJ só aderiu as ações afirmativas, progressivamente, a partir de 2010 via (SISU/ENEM) e do estabelecimento do corte de renda e racial para as vagas do vestibular por intermédio da Lei nº 12.711/12 em 2012.

O artigo de Paixão (2015) revela essa retrospectiva que nomeou como um "jogo de xadrez" articulado pelo, então, reitor Aloísio Teixeira. Embora discordasse das ações afirmativas, como maioria da universidade, o reitor desejava a adesão ao Sistema Unificado de Seleção (SISU/ENEM). No entanto, não queria se indispor ou provocar uma disputa entre poderes junto ao Conselho de Ensino e Graduação (CEG), responsável no período por organizar e defender o vestibular próprio da UFRJ.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> O ministério da saúde contabiliza estas 14 categorias como sendo composta pelos cursos de Biomedicina, Medicina, Medicina Veterinária, Biologia, Farmácia, Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Psicologia, Odontologia, Terapia Ocupacional, Serviço Social e Saúde Coletiva

No artigo é feita a avaliação de que a pauta das ações afirmativas serviu como isca para discussão e adesão progressiva ao (SISU/ENEM) via CONSUNI a partir de 2010. Ainda que, já tivesse havido discussões sobre as ações afirmativas no CEG em 2003 e na Pró-Reitoria de Extensão em 2007, nenhuma havia caminhado adiante. (PAIXAO, 2015).

A força da corrente contra as ações afirmativas era ampla. Nela tínhamos "dos caretas do CT-CCMN-CCS-CCJE aos descolados do CFCH-CLA<sup>4</sup>" sendo composto por docentes e discentes. Entre os exemplos, cita: a) O manifesto de 113 assinaturas de docentes e estudantes de letras em (2006) nomeado "Todos têm direitos iguais na república democrática"; b) A chapa para eleição do DCE que obteve o terceiro lugar intitulada "Unidos pela UFRJ- contra as cotas" (14% dos votos-1056) em 2009 e, c) A existência de um único membro, entre os seis membros da diretoria da ADUFRJ, que assinou o manifesto a favor das cotas em 2010. Assim, a UFRJ "havia se tornado a capital das articulações anti-ação afirmativa em todo o país" (PAIXAO, 2015, p.16). A correlação hostil que pautou as cotas raciais no CONSUNI em 2010 e 2011 acabou se tornando uma tática eficiente para, posteriormente, alcançar o que realmente se desejava: a inclusão progressiva no (SISU/ENEM) e o "menor dos males" as cotas sociais. Curioso comprovar esse movimento nas resoluções do CONSUNI nº16 de 19 de agosto de 2010; a resolução nº 14 de 30 de junho de 2011; e a resolução nº 08 de 26 de abril de 2012, que por fim, veio a ser substituída meses depois pela Lei de Cotas nº 12.711/12 incluindo o corte de renda e racial na fatia correspondente ao ingresso de estudantes oriundos de escola pública.

Uma década depois o que aconteceu com a, então, "capital das articulações antiação afirmativa"? A entrada de estudantes pobres e afro-brasileiros/as teria sido capaz de alterar os rumos dessa história? Que reverberações a entrada desses estudantes poderia ter produzido na universidade e nas graduações da área da saúde?

### A tese do Movimento Negro Educador

A obra de Gomes (2017) defende o papel cumprido pelo Movimento Negro na formulação, articulação e divulgação de conhecimentos que eduquem a sociedade do ponto de vistas das relações étnico-raciais. O Movimento Negro tem sido reconhecido por ela como o principal:

\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> CT -Centro de Tecnologia, CCMN- Centro de Ciências Matemáticas e Naturais, CCS -Centro de Ciências da Saúde, CCJE- Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, CFCH - Centro de Filosofía e Ciências Humanas, CLA- Centro de Letras e Artes.

Produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI". (GOMES, 2017, p.14).

A obra de Gomes (2017) nos alerta para o papel que negras/os, sejam eles técnicos administrativos, docentes ou discentes vinculados a esse movimento social, podem estar cumprindo nos deslocamentos e transformações da universidade, como também, da possibilidade de estarem formulando, articulando e divulgando uma série de novos conhecimentos no interior das graduações de saúde.

No ano de 2019 foram contabilizados por esta tese 21 Coletivos Estudantis Negros com atuação na UFRJ- Campus Sede. Eles passaram a se articular via uma Comissão de Coletivos de Discentes Negros em interlocução com as Pró-Reitorias da Universidade. Neste mesmo ano, a partir de um forte engajamento dos servidores técnico administrativos negros/as, foi promulgada a Câmara de Políticas Raciais, vinculada a Pró-Reitoria de Pessoal. Em 2020, foi lançado o Coletivo de Docentes Negras/os da instituição. Estas instâncias vêm conformando espaços representativos do movimento negro na UFRJ ou em que ele vem se apoiando, como o caso da câmara<sup>5</sup>.

A presente investigação assumiu como teoria guarda-chuva para esta tese a contribuição de Gomes (2017) que afirma ser o movimento negro um educador coletivo das relações étnico raciais, sendo este responsável pela produção de saberes emancipatórios da questão étnico-racial no Brasil.

A afirmação deste pressuposto e de sua lente teórica para conduzir este estudo sugeriram algumas perguntas, ainda, genéricas para construção do problema de pesquisa. Ainda que sejam, absolutamente, interdependentes as dimensões teóricas, epistemológicas, metodológicas e ético-político-filosóficas, apresento didaticamente algumas dessas perguntas que nos foram surgindo em cada uma destas dimensões:

### Dimensão teórica

 Como se comporta este pressuposto macrossociológico em uma dimensão local e quais desafios para o manejo desta teoria do movimento negro educador?

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Durante o segundo semestre de 2021 foi iniciada por esses coletivos uma movimentação para constituição de uma Frente Antirracista na UFRJ. Esta articulação surge em resposta a denúncia de racismo envolvendo a exclusão discriminatória do professor Wallace de Moraes da composição de banca examinadora para concurso docente no IFCS.

- Quais são e como se comportam os processos que permitem ao movimento negro tornar-se um educador coletivo das relações étnico-raciais no nível local e singular da UFRJ?
- 3. Como este pressuposto e esta tese em formato de estudo de caso, unindo dimensões macro e microssociológicas, pode contribuir para produção científica do campo da Educação em Saúde? Mais precisamente, no interesse de enfrentarmos os desafios para a abordagem da educação para as relações étnico-raciais na formação superior de profissionais da saúde no ensino superior público?

### Dimensão epistemológica

- 1. Quais são as características das estratégias e práticas do movimento negro da UFRJ capazes de produzir estes novos conhecimentos? Qual a natureza desses conhecimentos?
- 2. Como estas estratégias e práticas surgem, articulam, sistematizam e disseminam estes novos conhecimentos?
- 3. São estas práticas educativas e estratégias pedagógicas capazes de oferecer insights para a reorientação da formação superior de profissionais de saúde no tema da educação das relações étnico-raciais?
- 4. O que podemos aprender e como podemos fomentar iniciativas que valorizem, incorporem e ampliem estas possíveis contribuições em termos de políticas universitárias, de formação acadêmica e outras?

## Dimensão ética-político-filosófica

 É possível identificarmos contribuições ético-político-filosóficas específicas deste movimento negro educador e dos conhecimentos por ele produzidos na UFRJ? O que elas comunicam?

### Dimensão metodológica

 Quais operações teórico-metodológicas são necessárias ou melhor se adequam a este tipo de estudo, considerando: a natureza do movimento social negro em contexto universitário; a forma de organização e a movimentação dos atores deste movimento nas graduações da área da saúde e, as limitações

- e possibilidades da própria pesquisadora na escolha dos referenciais e de seu manejo?
- 2. O que tem a oferecer a orientação teórico-metodológica da pesquisa ativista e das metodologias informadas por arte nesse tipo de estudo? Quais suas possibilidades e limitações?

Refinando estes questionamentos iniciais esta tese de doutorado almejou testar o pressuposto do movimento negro educador de Gomes (2017) a partir de um estudo de caso junto ao movimento negro da UFRJ. Nosso objetivo foi identificar de que maneira o movimento negro da UFRJ poderia se tornar um educador coletivo das relações étnicoraciais na universidade e analisar as principais práticas educativas e estratégias pedagógicas desenvolvidas por este no contexto da formação superior de profissionais de saúde, mais especificamente, àquelas produzidas pelo Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo no marco da formação de psicólogos.

# 1.3 APRESENTAÇÃO DA TESE

Esta tese está dividida em sete capítulos. O primeiro apresenta os percursos teórico-metodológicos da pesquisa. Nele expresso os processos de busca por um fazer crítico-reflexivo que possam contribuir com uma prática científica útil a população afrobrasileira, tal qual nos sugere Abdias Nascimento (2019). Apresento a escolha dos autores, os instrumentos e das ferramentas de pesquisa, entre elas, a orientação teórico-metodológica da pesquisa ativista e das metodologias informadas por arte. Encerro comentando o desenho de campo realizado e trago o inventário com o material de campo da pesquisa (Apêndice 1).

Os capítulos dois, três e quatro compõe uma trilogia. Esta trilogia busca responder a seguinte questão: Quais são e como se comportam os processos que permitem ao movimento negro de ator político tornar-se também um educador coletivo das relações étnico-raciais no nível local e singular da UFRJ?

Utilizei como guia condutor para produção dessa trilogia o diário de ressonâncias de uma das alunas e ativistas do Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo. Este material foi produzido, inicialmente, como recurso avaliativo de uma disciplina eletiva organizada pelo coletivo e recitado pela estudante na ocasião do encerramento das aulas.

A estudante cedeu gentilmente o material e aceitou minha sugestão de uma pequena intromissão em seu texto. Ele foi dividido em 3 atos condutores, uma espécie de

guia para os capítulos, a saber: Ato 1- Estar à deriva; Ato-2 Aterrar-se junto ao quilombo; Ato 3- Acomodando as existências e produzindo saberes.

No capítulo dois, intitulado "De ator político à movimento negro educador: estar à deriva na UFRJ" apresento o primeiro argumento que constituí a base da defesa desta tese. Advogo que um dos principais processos que propícia ao movimento negro superar o sentido que o senso comum lhe atribui - restrito aos objetivos políticos que propõem e as conquistas que alcançam - e permite sua transformação em um movimento educador, tal qual nos fala Nilma Lino Gomes (2017), têm, entre outras coisas, relação com sua intervenção consciente na formação socioespacial (SANTOS, 2006).

Neste esforço de nomear os processos que observei em campo acabei me encontrando com a ciência geográfica. Talvez, porque, diante de tanto movimento dos coletivos negros, restava a mim, recorrer as ferramentas da ciência que por vocação necessita incorporar o "filme" e não a "fotografia". Ou talvez, simplesmente, porque não houvesse como ser diferente diante dos dados factuais que apontavam para este encontro.

Encarando o imenso desafio de me aventurar em uma área que não domino, me aproximei de Milton Santos e sua fantástica e complexa contribuição. Neste caminhar, encontrei também o trabalho da professora Claudete Robalos da Cruz em sua tese intitulada "Paulo Freire e Milton Santos: uma fundamentação da pedagogia do espaço" (2014). Esta surgiu como a mediação que faltava entre a geografia e a educação para que eu pudesse sentir segurança na proposição do argumento.

A partir destes atos organizei uma galeria de imagens correspondente a seus propósitos e empreendi um exame da paisagem da UFRJ, entendida aqui como "um a priori do qual eu parto para conhecer" (SANTOS, 1995). Nesta galeria está refletido o trabalho com a Câmara de Políticas Raciais, a Comissão de Coletivos Estudantis Negros e os materiais do recém criado Coletivo de Docentes Negros da UFRJ, assumidos aqui como instâncias de representação do movimento negro na UFRJ. Eles serão formalmente apresentados no capítulo três.

Ainda no capítulo dois utilizo a contribuição do filme Orí de Beatriz Nascimento e Raquel Gerber (1989) e das reflexões de Claudete Cruz (2014). Gerber e Nascimento (1989) me auxiliam a compreender este estado de deriva e, por sua vez, como a ação negra o registrou e propôs medidas específicas a serem empreendidas. Aqui ainda estamos no marco do movimento negro ator político e de suas ações em busca da paz quilombola<sup>6</sup>.

-

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Maria Beatriz Nascimento (1942-1995) foi uma importante historiadora, ativista e intelectual afrobrasileira. Ela se debruçou sobre a construção de novas narrativas acerca dos quilombos, a partir de um

Miguel Arroyo (2018) em um diálogo similar à proposição de Gerber e Nascimento (1989) nos mostrará que as pessoas negras, estes *sujeitos feitos Outros*, são produzidos enquanto outros pelos sistemas de poder, por meio de brutais *antipedagogias* de desenraizamento e de *culturicídio*. Estas *antipedagogias* se mostram muito eficientes na produção de esquecimentos e inexistências, nas dificuldades de fixação e contribuem para este estado de deriva.

Cruz (2014), em diálogo com a teoria miltoniana, me apoia em uma análise da formação socioespacial da UFRJ. Me fornece as categorias analíticas da geografia, a saber: forma, função, estrutura e processo que busco exemplificar com as fotografias. O propósito é elucidar como este espaço geográfico historicizado pressupõe determinadas formas de ser e usar o território que tendem, no sentido de abertura de possibilidades e não como determinação, a aprofundar a experiência de deriva das pessoas negras.

No capítulo três, intitulado "De ator político a movimento negro educador: aterrando-se junto ao quilombo" vamos compreender como a ação política do movimento negro, entendida aqui como este aquilombar-se, implica na constituição da presença negra atuando sob e sobre a formação socioespacial da UFRJ.

Entendendo o espaço geográfico como instância social, ou seja, reconhecendo seu lugar ao lado da economia, da cultura, da política, advogo que o espaço não pode e nem tem como ser ignorado pela agência do movimento negro, tampouco, ele pode ser ignorado pela educação.

Os *sujeitos feitos outros*, os sujeitos produzidos a partir de desenraizamentos, constituem suas identidades e seus processos de territorialização sem poder ignorar as instabilidades que lhes constitui a vida. Não obstante, carregam em seus corpos - talvez o bem mais perene que possuem – em demasia as marcas das territorialidades pretas, faveladas, periféricas, suburbanas nos modos de sociabilidade, de expressão de suas individualidades e de relação com o cotidiano. E porque expressam essa territorialidade -

profundo estudo comparativo entre comunidades brasileiras e comunidades africanas buscando

supremacia branca. Nas palavras da autora: "Quilombo pode ser um lugar onde as pessoas possam viver mais livremente. No Rio de Janeiro o quilombo 'é uma favela, é um movimento como o Black-Rio, ou uma nova escola de samba do subúrbio como a Quilombo de Palmares'. Num outro sentido, é uma referência de paz e harmonia com a natureza" (NASCIMENTO, 2018, p.189).

compreender as origens dos termos e das práticas quilombolas. Esta trajetória de vivência e pesquisa foi maravilhosamente retratada tanto no brasil, como no Senegal, Mali, Costa do Marfim em Orí. Até então, os quilombos eram, apenas, reconhecidos como espaços-territórios de escravizados fugidos do regime escravocrata. Porém, ela dirá que quilombo é um espaço de produção de vida para a além da dor. Assim como Abdias, reconhece o quilombo como uma estratégia de resistência trans temporal inspirada nas tradições culturais, políticas e organizacionais africanas. O sentido de "paz quilombola" está vinculado a percepção do quilombo enquanto espaço produtor de saídas criativas diante do asfixiamento desferido pela

recorrentemente estigmatizadas ou vivenciadas como desvio no local da UFRJ- não conseguem "des-territorializar" ou re-territorializar-se, melhor colocando.

Demonstro, então, como a criação destes aquilombamentos coexiste com a criação do lugar. Na teoria miltoniana o lugar é marcado pela convivência conflitiva entre o local e o global, de caráter abstrato, mas também, de essência única, o lugar é sempre o espaço do acontecer solidário (SANTOS 2001;2006).

Assim, vamos tentar compreender como o lugar adjetivado como da negritude, apoiada por Kabenguele Munanga (2009), possibilita aos indivíduos marcados por suas territorialidades faveladas, pretas, periféricas, poderem, finalmente, aterrarem na UFRJ. É o surgimento do lugar da negritude que possibilita aos sujeitos negros/as expressarem e re-contextualizarem seus modos privilegiados de ser e usar o território. Isto é, existirem enquanto possibilidade de *ser mais*, como nos diz Paulo Freire (2019).

Uma vez aterrados, finalizo este capítulo apresentando estes aquilombamentocoletivos negros e os lugares da negritude na UFRJ. Por meio de seus logos, de seus cartazes e de suas ações vamos compreender como estes coletivos negros universitários vão constituindo uma territorialidade negra. Examinamos o surgimento desses grupos, suas reivindicações e algumas das intervenções educativas dos coletivos estudantis atuantes nos cursos de saúde.

No capítulo quatro, intitulado "De ator político a movimento negro educador: acomodando as existências e produzindo saberes" entenderemos que a presença de "um lugar para chamar de seu" habilita estes sujeitos a deixarem de ser os "Outros", senão, eles mesmos em comunhão e conflito uns com os outros.

Nesse ponto, vemos pela primeira vez uma inflexão. Temos o encontro verdadeiro e potente com a UFRJ. Nesse estágio a formação-socioespacial universitária diz respeito aos sujeitos. Deixa de ser um corpo alheio para também lhe pertencer. E, se permite a integração e um trânsito mais fluído com outros lugares que coexistem e se justapõem no mesmo local chamado UFRJ.

Direi então que é o surgimento, concomitante, do aquilombamento e do lugar que torna possível forjar novas formas relacionais de ser e usar o espaço-tempo acadêmico, de se conectar/viver com e para as finalidades de uma outra ciência e uma outra forma-função da aprendizagem, enfim, de (re) existir na e através da UFRJ.

Está ali, nos cruzos do lugar, a transformação de ator político a movimento negro educador que vi acontecer na UFRJ. É porque se experimenta o lugar e a territorialidade negra como este novo tempo-espaço universitário de existência, que se habilita uma

plataforma, uma matriz formadora, sob a qual o movimento negro assenta, dá fundamento, as suas práticas educativas e as suas estratégias político-pedagógicas.

Apresento em que medida os saberes identitários, os saberes políticos e os saberes estético-corpóreos do movimento negro educador presentes em Gomes (2017) também podem ser exemplificados na experiência desses coletivos. E, pontualmente, identifico algumas ações que abordam as relações étnico-raciais no ensino, na pesquisa e na extensão sugeridas por estes agrupamentos à universidade.

Encerro a trilogia inicial, acionando Arroyo (2018) quando nos lembra que a educação se constrói a partir de distintas matrizes formadoras, entre elas, ele sublinha o trabalho, a terra, a cultura e os próprios movimentos sociais como matrizes repletas de subsídios pedagógicos. Elas nos oferecem formas relacionais próprias de conhecer o mundo, de se conectar/viver com e para o mundo, enfim, de existir no mundo e através dele.

Portanto, o trabalho de campo na UFRJ reforça o espaço como matriz formadora, corroborando com Cruz (2014). Ele também aporta para teoria de Gomes (2017), sinalizando benefícios ao incorporarmos, em especial nos processos de produção de territorialidades negras, como ingrediente a informar e compor a matriz formadora e pedagógica do movimento negro. Olhar para este ingrediente e processo pode nos ajudar a perceber, no nível local, como estas singularidades aparecem nas estratégias pedagógicas, nas práticas educativas e nos tipos e alcances dos novos conhecimentos produzidos por este movimento.

Reconhecidos os meandros pelos quais o movimento negro transforma-se em um movimento educador. Identificados estes lugares da negritude e esta territorialidade negra na UFRJ como uma matriz formadora, da qual emergem subsídios para as práticas educativas antirracistas e seus saberes, passo a analisar como isto funciona em uma experiência concreta. Parto para responder à questão: Quais são as principais práticas educativas desenvolvidas pelo Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo e as principais estratégias político-pedagógicas que o coletivo recolhe desta matriz formadora para alimentar suas ações?

Trazemos, então, a experiência da pesquisa junto ao Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo em dois capítulos. O quinto capítulo da tese intitulado "O Instituto de Psicologia da UFRJ e o Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo", tem por objetivo apresentar o surgimento do coletivo e contextualizar sua inserção no Instituto de Psicologia (IP) da UFRJ, no Campus Praia Vermelha.

O conto "A porta entreaberta" abre o capítulo e foi escrito após o retorno antecipado, em função da Covid-19, do estágio de doutorado sanduíche que fiz na Universidade da Califórnia, junto ao departamento de Antropologia, sob supervisão do professor João Vargas. Escrevi este conto já em confinamento pandêmico, após a leitura do Diário do Hospício de Lima Barreto.

Apresento, na sequência, uma síntese fruto dos três meses de pesquisa prévia para escrita do conto. Basicamente, seu propósito é dar algum contexto para as leitoras/es não familiarizados com alguns elementos do conto. Nessa síntese trago algumas notas a respeito do Hospício Nacional de Alienados e das internações do escritor Lima Barreto no espaço que viria a ser ocupado por onde hoje ocorrem parte das aulas do curso de psicologia da UFRJ.

Por fim, apresento a atual estrutura do Instituto de Psicologia e pontuo algumas características da dimensão educadora do coletivo e da dinâmica de trânsito presente em seus processos de produção de conhecimento.

No sexto capítulo da tese identifico as "Ações educativas e as estratégias políticopedagógicas do Coletivo Virgínia Leone Bicudo". Para tanto, utilizo como ponto de
partida a análise da disciplina eletiva "Tópicos Especiais em Psicologia e Relações
Étnico-Raciais" promovida pelo coletivo e pontuo, também, algumas contribuições que
ela enseja para a reflexão sobre a formação em saúde.

O conto "A sinfonia carioca" abre este capítulo. Ele é um enxerto de uma longa nota do meu diário de campo de 05 de outubro de 2019 estilizada. Estabeleço, então, um diálogo entre as contribuições de Paulo Feire (1982, 2019) que nos auxilia a identificar essas ações educativas do coletivo como ações culturais para a liberdade e, amparada por Nascimento (2019), as assumo como ações culturais tipicamente afro-brasileiras ou negro africanas.

Amparada nessa dobradinha entre Freire (1982;2019) e Nascimento (2019) apresento as estratégias político-pedagógicas presentes nas práticas do coletivo que resgatam as relações entre *espiritualidade-corporalidade, memória-linguagem, circularidade-irmandade* e a *dialogicidade*, para suas práticas educativas e para a reflexão sobre o cuidado em saúde.

O capítulo sete se inicia com o "Conto 3: Yara e o Balé de Ponta Dupla". Este conto nasceu a partir do estudo de uma das entrevistas com uma estudante da psicologia que também é bailarina. No conto, utilizo a metáfora do balé de ponta dupla para tentar

compreender o que na entrevista a estudante nomeou como um processo de "dupla formação" àquela realizada pelo Coletivo Virgínia.

Este conto e capítulo são, em certo sentido, um movimento de síntese do processo da pesquisa junto ao Coletivo Virgínia, mas também, uma espécie de ensaio exploratório, buscando traçar algumas possibilidades de aposta para que a discussão sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais avance no Instituto.

Após compreender este processo de dupla formação, busco pontuar algumas possibilidades embrionárias que se desenham na realidade do Instituto de Psicologia. Arrisco apesentar a experiência do projeto Encontro de Saberes de Carvalho (2018) como um mecanismo interessante e que poderia ser desenvolvido como um *inédito viável* na experiência da formação em saúde na universidade.

No item de considerações finais defendo a tese de que o movimento negro se torna um educador coletivo das relações étnico-raciais na universidade na medida em que constitui lugares da negritude. Sustento ser por meio desses lugares, enquanto matriz formadora, que estes coletivos retiram subsídios político-pedagógicos para orientar suas práticas educativas ou suas ações culturais afro-brasileiras que irão produzir novos conhecimentos e saberes capazes de educar a universidade e a sociedade.

Finalizo, trazendo algumas possibilidades/recomendações da pesquisa no intuito de amplificar o potencial que estes lugares carregam, tanto para um diálogo mais amplo com outros lugares e territorialidades na universidade, como para a partir dessas pontes, sermos capazes de avançar para uma agenda de políticas antirracistas que abarquem amplas dimensões da formação universitária.

Em tempo, todas as ilustrações da tese são de autoria de Osmar Santos<sup>7</sup>, o projeto gráfico é Janaína Oliveira<sup>8</sup>, que também criou a capa e a contracapa do trabalho a partir de fotografia de Natasha Iane<sup>9</sup>.

Boa leitura!

<sup>7</sup> 

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Osmar Santos é estudante de Arquitetura e Urbanismo na UFRJ, atua como Urban Sketcher, revelando através de desenhos, os traços da cidade <u>@osmarearte</u>

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Janaína Oliveira é design, ilustradora, produtora audiovisual e criadora do podcast e página <u>@negraslinhas.</u>

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Natasha Iane é negra mulher, cisgênera, cria do coletivo virgínia, pesquisadora em saúde da população afro-brasileira, sonhadora e fotógrafa anticolonial <u>@Fazfissuras</u>.

### 2 DA RECEITA: PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nos é muito comum pensar a preparação de um prato vinculada a uma série de condutas que parecem, por si só conferirem, harmoniosamente, o resultado exitoso de uma dada preparação. Convencionamos a nomear esse imaginário como "receita". No entanto, a vivência culinária enquanto experiência concreta e localizada encerra infinitos desafios.

Os ingredientes colhidos nem sempre são plantados e retirados do solo em seu período sazonal. Os sujeitos que os colhem e comercializam não são os mesmos. Os utensílios de que dispomos, por diversas vezes, não comportam o volume ou necessidade de processamento e ordenamento de nossa matéria-prima. Pode ainda, nos faltar certo espaço-tempo e expertise prática para mover-nos na cozinha, de modo a habilitar o nosso olfato, visão, audição, tato, paladar e a intuição a mobilizarem-se, adequadamente, para o jogo da alquimia.

É, então, que percebemos que, muitas vezes, as receitas nos são apresentadas, na verdade, como denotações inertes de procedimentos que se repetem desconsiderando toda variabilidade da experiência real, social e culturalmente localizada de cozinhar, tal qual nos fala Sennett (2009). Nessa perspectiva advoga-se, então, pela inutilidade da receita, que acaba por abstrair os sentidos objetivos e subjetivos da experiência do fazer culinário.

Parece pertinente essa analogia para examinar o movimento teórico-metodológico nos processos de produção científica. Romper com certo automatismo, distanciamento e presunção de universalidade de teorias e métodos parece ser condição indispensável para uma prática científica autêntica e pulsante, tal qual uma cozinha viva.

Desse modo, assim como Sennett (2009), busco, *mutatis mutandis*, construir ilustrações solidárias e narrativas de cena frente a esse lugar inerte da receita para (re) pensar a movimentação e as idas e vindas do percurso teórico-metodológico do estudo. Ademais, acredito ser fundamental que neste item do trabalho eu possa abrir um diálogo honesto e sensível, junto a você leitor/a.

### 2.1 ARANDO A TERRA, BUSCANDO UM FAZER CRÍTICO-REFLEXIVO

A realidade, assim como nossos objetos de estudo, não existe a priori. O mundo não está dado para que sejamos capazes de reproduzi-lo como em uma pintura. Assim, o

primeiro ato científico é a suspensão e o questionamento diante do pré-construído que envolve os ditos "objetos de pesquisa" e os problemas que orbitam em torno deles.

Deve-se observar como estes problemas emergem, como se constituem em tema de estudo, e avaliar as formas pelas quais, no que Bourdieu (2008) chamou de "disputa concorrencial", estes problemas foram eleitos e reconhecidos como legítimos.

Pensando na perspectiva de construção de outras epistemologias reforçamos a urgência de questionarmos e reposicionarmos o próprio sentido de legitimidade historicamente construído a partir da ciência ocidental eurocêntrica. Assim, perguntamos: a) O que se deve e pode ser estudado? b) A serviço de que ou de quem estão as nossas pesquisas? c) De que maneiras se pode conhecer?

A este respeito, quando adentramos o campo de estudos da educação, somos convocados à urgência de revermos a relação, tradicionalmente, concebida entre sujeito-objeto para pensarmos a relação sujeito-sujeito, diante de uma dada realidade e de um determinado problema, dito de pesquisa.

Precisamos considerar como as relações sociais posicionam os indivíduos na realidade e, então, surgem novas questões: d) Como "pesquisadores e pesquisados", entram para jogo? e) Como a percepção de um determinado fenômeno se torna um problema de pesquisa? f) Trata-se de um problema de pesquisa para quem?

Em se tratando de um estudo que assume o fazer e o olhar do movimento social negro como ponto de partida para a investigação acrescento, ainda, outras preocupações: g) Como conduzir um estudo científico sério sabendo de minhas próprias motivações e implicações com este movimento? h) Como fazê-lo considerando que sempre no jogo de forças estabelecido em nossa sociedade e, refletido na ciência enquanto prática social, a hierarquia de credibilidade não está no olhar dos oprimidos ou subalternizados, mas no das autoridades e das instituições, como nos diz Becker (2016))? i) Como assegurar, do ponto de vista metodológico, que utilizarei de maneira adequada os instrumentos de pesquisa e que produzirei resultados válidos, ou seja, capazes de apontar a própria complexidade e as contradições deste mesmo movimento? Inevitável não me lembrar de Milton Santos (1995, vídeo) quando nos diz que:

O discurso deve ser evitado quando buscamos produzir instrumentos de análise. O discurso não ajuda a produção de conhecimento, nem ajuda na produção da história. São as categorias analíticas as que nos permitem conhecer e intervir.

Por fim, destaco os conflitos de ordem ética e político-filosófica: j) Em tempos de instabilidade política e fragilização dos mecanismos de participação social<sup>10</sup>, como apresentar meus resultados evitando exposições nocivas ou capazes de gerar quaisquer tipos de constrangimentos ou perseguições a este movimento? l) Como lidar em um contexto de relação sujeito-sujeito e de uma vivência compartilhada de pesquisa - na qual estes sujeitos falam por si e não precisam de pesquisadores-mediadores - com o tema dos direitos autorais sobre aquilo que é produzido em comunhão? m) Qual a função do pesquisador e da pesquisa quando se rompe este lugar da mediação, daquele que supostamente, "daria voz ou espaço" aqueles destituídos de possibilidades?

Não pretendo responder todas essas questões nesta tese. Para algumas tenho respostas provisórias e, para outras, sigo na procura. De todo modo, este ato de arar a terra me parece primordial para iniciar a discussão sobre as justificativas de minhas escolhas de orientação teórico-metodológica e da forma de apresentação dos meus resultados.

#### 2.2 IDENTIFICANDO O SOLO, DELIMITANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

Revolver a terra. Identificar a composição e balanço do solo. Conhecer a biodiversidade que habita um determinado canteiro. Devolver oxigênio e espaçamento para a fluidez das ideias e, aí então, identificar as possibilidades de semeadura e definir os instrumentos de trabalho. Talvez, seja esta a ilustração solidária que melhor expressa o movimento inicial da minha pesquisa.

A primeira etapa da tese contemplou uma revisão da literatura. Pretendi, com base em periódicos científicos, identificar similitudes nas práticas de Educação em Saúde em ações dirigidas a Saúde da População Negra, sejam elas desenvolvidas nos serviços oficiais de saúde ou fora deles.

Este movimento de "identificação do solo" me permitiu perceber como a área da Educação em Saúde reconheceu o fenômeno da Saúde da População Negra como um problema legítimo a reclamar a atenção da sociedade brasileira e, de que forma se dá, tortuosamente, o movimento de assumi-lo como um fenômeno relevante, complexo, dinâmico e que exige mobilização social e científica para ser enfrentado.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Referência ao <u>Decreto 9.759 de 11 de Abril de 2019</u>, assinado pelo presidente Jair Bolsonaro, que limitou o exercício de órgãos colegiados na esfera federal. Tal decreto, fere a legitimação dos mecanismos de participação social e busca coibir a atuação dos movimentos sociais.

Na ocasião, observei um certo desbalanço ou desconexão entre o solo de produção da área de "Educação em Saúde" e/ou dos "Estudos em Saúde da População Negra" e, deles com os acúmulos do campo da educação de forma mais ampla e, principalmente, da área de "Educação para as Relações Étnico-Raciais". Trabalhei esta questão de maneira detalhada no artigo em que apresento os resultados dessa revisão (RIZZO, FONSECA, 2019).

Reconheci esta desconexão. Isto me levou a ressignificar as pretensões de um estudo centrado nas experiências de incorporação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), seja nos currículos dos cursos de graduação da área da saúde no Rio de Janeiro, ou ainda, de como aconteciam as práticas educativas orientadas por ela nos serviços de saúde, como apontava ser meu interesse inicial.

Me chamava a atenção que a maioria dos excelentes estudos, em geral utilizando o mesmo método de análise de currículos e entrevistas, chegavam a conclusões parecidas: inserção pontual e conflitiva da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra nos cursos de graduação da saúde, ou ainda, inexistente (SANTANA, AKERMAN, *et al.*, 2019).

Quanto as experiências educativas a partir da PNSIPN no âmbito dos serviços de saúde do Rio de Janeiro, a despeito das ações pioneiras da Rede de Religiosidades Afro-Brasileira e Saúde (RENAFRO) e de iniciativas de formação na rede - a partir do Curso Online de Saúde Integral da População Negra (UNASUS) - encontrei me com mais ações pontuais e descontinuadas quando o assunto era a implementação da política e de suas ações pelos gestores de saúde<sup>11</sup>.

Estas constatações e a leitura dos estudos de Werneck et al. (2000) e Werneck (2016), como também, Batista e Barros et al. (2020) dirigiram meu olhar, com maior atenção, para o próprio movimento negro enquanto um formulador e agente fundamental nos processos de implementação da PNSIPN.

Tempos depois, mais ambientada a transição de um Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva de ênfase na área de Política, Planejamento e Gestão em Saúde

em 2018. Esta vivência permitiu ajustes e o amadurecimento do propósito da pesquisa.

38

\_

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> A este respeito, não faltam estudos, documentos e recomendações feitas pelo próprio <u>Comitê Técnico de Saúde da População Negra (CTSPN)</u> aos diferentes gestores de saúde municipais desde 2009, ano da promulgação da política. O CTSPN do município do Rio de Janeiro foi criado em 2007 como um espaço de mobilização da sociedade civil organizada. Possui caráter consultivo e busca propor, monitorar, articular, avaliar e sugerir adequações na implementação de ações étnico-raciais na atenção à saúde do município no marco da PNSIPN. Acompanhei suas atividades e apresentei o projeto da pesquisa para seus integrantes

(mestrado) para um Programa de Educação em Ciências e Saúde (doutorado) e, tendo me encontrado com a tese de Gomes (2017), compreendi ser muito maior nosso desafio do que a necessária e urgente implementação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra em nossos currículos.

Assim, passei a me questionar sobre como formar profissionais de saúde para a educação das relações étnico-raciais? Como este processo subsidiaria não só a implementação da PNSIPN, mas poderia nos auxiliar a lançarmos um olhar racializado para todo o processo de formação para o trabalho em saúde? De que maneiras isso poderia acontecer? Quais outras experiências educativas já estariam em curso nesse sentido? O oxigênio era então devolvido e começava a permitir maior espaçamento para fluidez das ideias.

Ainda são necessários desenhos de pesquisa baseado em estudos curriculares de implementação da PNSIPN nas Instituições de Ensino Superior ou de construção de um mosaico de experiências educativas em serviços de saúde a partir da política. No entanto, percebi que seria interessante um desenho de investigação disposto a identificar estas experiências concretas de educação para as relações étnico-raciais que o movimento negro poderia já estar realizando, de maneira institucionalizada ou não, no interior das próprias graduações de saúde do Rio de Janeiro.

Nesse contexto iniciei a *segunda etapa* da pesquisa dirigida a conhecer a "biodiversidade de iniciativas existentes no canteiro da UFRJ", por assim dizer. Aconselhada pelo orientador iniciei no semestre de 2018.2 uma experimentação de campo, não sistematizada, buscando pistas de experiências educativas concretas passíveis de serem identificadas e analisadas, seguindo o rastro de Gomes (2017) em torno do movimento negro educador. Realizei, então, a minha primeira aproximação junto a estes atores e atrizes que atuavam no campus da sede da UFRJ, até então, não conhecidos por mim.

Ao final de 2018.2, início um movimento intenso de leituras e reescrita do projeto de tese, bem como, da submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovado sob número 12563219.4.0000.5286. Esse movimento acabou culminando no encontro e delimitação do meu problema de pesquisa e no início formal e sistemático das atividades de campo, iniciada em 2019 e concluída em 2020.1.

Acredito ser importante trazer estas idas e vindas inerentes ao processo da pesquisa. Além de oferecer, minimamente, um pouco de contexto aos leitores, me parece também desfazer certas pretensões lineares e isentas do fazer científico, ou ao menos,

minimiza os impactos que a apresentação de teses e dissertações bem formatadas nos provocam: como se só houvesse o prato principal e, nunca, os momentos da pia cheia de louça.

# 2.3 ESCOLHENDO OS INSTRUMENTOS DE TRABALHO, O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Após a realização deste novo enquadramento para semeadura desta pesquisa no próprio canteiro coletivo das ações desenvolvidas pelo movimento negro na UFRJ era necessário estabelecer quais seriam meus instrumentos de trabalho.

Me cerquei, então, da busca por lentes e ferramentas que me auxiliassem a desenvolver este estudo. A fim de trazer uma ilustração solidária de como utilizei meus referenciais teóricos-metodológicos, teríamos, mais ou menos, a seguinte síntese:

- a) A teoria guarda-chuva de Gomes (<u>2017</u>) para estabelecer o desenho do tipo de abordagem e guia condutor para o teste da investigação.
- b) A elaboração do livro "O quilombismo: documentos de uma militância Panafricanista" (1980) de Abdias Nascimento, mais especificamente, o documento 7, edição utilizada (2019).

Esta contribuição me auxiliou na forma como eu iria olhar e buscar um fazer científico fincado nos desafios de uma epistemologia útil à realidade da população afrobrasileira; como entenderia o conceito de cultura e, mais precisamente, o tipo de diálogo e contribuição da cultura afro-brasileira e sua conexão com a experiência africana e diaspórica no processo educativo.

c) As contribuições de Milton Santos a partir dos capítulos seis, doze e quatorze do livro "A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção (1996)", edição utilizada de (SANTOS, 2006) e dos capítulos dezessete e dezoito de "Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal" (2000), versão utilizada (SANTOS, 2001).

Esta inserção se deu a posteriori do trabalho de campo. Seus propósitos foram de me auxiliar na organização e nomeação dos trânsitos que via sendo exercidos pelo movimento negro na UFRJ e, mais especificamente, me apoiaram na compreensão de termos recorrentes na fala dos coletivos negros como território, lugar e tempo.

c) A elaboração do livro de Miguel Arroyo "Outros sujeitos, outras pedagogias (2014)", edição utilizada (2018), para oferecer-me em diálogo com Gomes (2017), outros

e complementares apontamentos para costuras sobre a pedagogia dos movimentos sociais e os processos educativos que partem da afirmação da diferença.

d) No mesmo intuito da entrada de Miguel Arroyo (2018), se deu o contato pontual com a obra "Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade" de bell hooks (2017) em um diálogo enegrecido com a "pedagogia do oprimido" (1968) de Paulo Freire, edição utilizada (2019).

Ainda que, outros autores/as possam ter sido acionados/as durante a escrita do trabalho, suas participações são complementares e quase sempre se estabelecem em um plano de diálogo adicional, a partir de algum destes autores/as centrais.

Submeti em 2019.2 uma proposta de doutorado sanduíche, apoiada desde o início por meu orientador, focada na abordagem metodológica. Fui, então, contemplada para fazer em 2020.1 o intercâmbio de seis meses com bolsa CAPES-PRINT junto ao departamento de Antropologia da Universidade da Califórnia (UCR- Campus Riverside), na supervisão do professor dr. João Vargas, brasileiro radicado nos Estados Unidos com larga trajetória de utilização do referencial da pesquisa-ativista junto a comunidades negras norte-americanas e brasileiras.

Infelizmente, em razão da pandemia da Covid- 19, tive meu retorno antecipado com apenas dois meses e meio de permanência. Apesar das dificuldades de adaptação e readaptação com um retorno forçado na primeira explosão da Covid no Brasil e um inevitável atraso da condução da pesquisa, realizei uma série de leituras interessantes e incorporei duas importantes contribuições fruto do intercâmbio:

- f) A elaboração de "Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship" de Charles Hale et al (2008), mais especificamente, Vargas (2008); Nabudere (2008); Greenwood (2008); Speed (2008) em torno da orientação teóricometodológica da pesquisa-ativista. Ela me forneceu os elementos que, até então a observação-participante que vinha realizando não conseguia satisfazer, sobretudo, a respeito do meu papel enquanto pesquisadora, a forma de condução da investigação e o trato com minha caixa de ferramentas.
- g) E, a elaboração de "*Handbook of Arts in Qualitative Research*" de Knowles e Coles (2008), mais especificamente, a abordagem de pesquisas informadas por arte (COLES, KNOWLES, 2008), que ofereceram a ferramenta que faltava para o processo de análise e sistematização dos dados empíricos, tendo incorporado, nesse caso, a fotografia e a produção de contos literários entre elas.

Comentarei com mais vagar sobre estas duas contribuições no próprio item subsequente, dedicado a entender o plantio da pesquisa. Por hora, gostaria de situar, como recomenda os ditames do trabalho acadêmico, os pontos de convergência e aquilo que acredito dar liga entre os/as autores/as.

O alicerce que sustenta a tese está baseado nas contribuições Paulo Freire (1968), Milton Santos (1996;2000) e Abdias Nascimento (1980). Creio que a sintonia entre eles está muito além de terem suas obras escolhidas escritas entre os anos de 1968 e 2000 e terem partilhado da condição do exílio político durante o regime da ditadura no Brasil. Possuem uma aproximação com a teoria social crítica, destacadamente os dois primeiros e, daquilo que poderíamos considerar como a diversidade da teoria crítica da raça 12 no contexto brasileiro, no caso de Abdias. (FERREIRA, QUEIROZ, 2018, PITANO, NOAL, 2017, SILVA, 2010, TEIXEIRA, 2018)

Vejo a obra dos demais autores/autoras explicitados, Arroyo (2018), Gomes (2017) e, bell hooks (2017) no seu esforço de recepção da teoria crítica freiriana nessa obra, como contribuintes contemporâneos de alguma das duas aproximações, obviamente, desde suas marcas singulares, de suas áreas de produção de conhecimento, temporalidades e propósitos.

Aquilo que me parece, definitivamente, uni-los têm sido a preocupação de buscar compreender, desde suas respectivas áreas de atuação, qual deveria ser o projeto de Brasil para os explorados e oprimidos/as. Ainda que alguns desses autores tenham recebido mais influências do marxismo e do existencialismo e, outros, tenham caminhado mais pela seara da teoria crítica da raça, com maior ou menor influência dos estudos culturais, me parece haver um acordo na forma como buscam se encontrar com o caminho para descolonização em suas obras. Têm elas/es como ponto de partida os entraves, as conquistas, as dores e delícias oferecidas pela nossa experiência brasileira, evidentemente, em diálogo com os fenômenos da descolonização dos povos e nações africanas.

A realidade é que voltei do sanduíche reconhecendo, mais ainda, o vasto e valioso repertório das práticas contra-coloniais de resistência presentes em nossa afro-brasilidade. Deste modo, a respeito do interessante universo que as teorias pós-coloniais, decoloniais ou descoloniais nos oferecem, assumo a mesma posição de José Jorge de Carvalho (2018).

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Ver mais sobre a teoria crítica da raça em (FERREIRA, QUEIROZ, 2018)

Carvalho (2018) em um diálogo respeitoso com essas outras teorias faz sua crítica no intuito de sinalizar a urgência de compreendermos nossa própria experiência de colonização. Reforça a urgência de revisitar nossas próprias narrativas e práticas de resistência. Enfim, de olhar para o que nossos mais velhos e mais velhas já produziram e para aquilo que os mais jovens vêm fazendo em nosso solo. Portanto, compartilho de sua posição e finco meus pés em nossa afro-brasilidade e nas pontes afrodiásporicas que esta estabeleceu com o fenômeno da descolonização africana e seus ecos diaspóricos para fazer seu caminhar no mundo. Assumo, portanto, essa perspectiva:

Caso nossa neocolonização pelos supostos decoloniais e pós-coloniais se configure, esse paradoxo assumirá a feição de um duplo vínculo, que obviamente desqualifica os dois lados da relação. Do nosso lado, ora denunciamos e reagimos contra nossa condição de colonizados acadêmicos, ora reproduzimos nossa submissão a ela; do lado deles, em um momento criticam a colonização dos países ocidentais hegemônicos onde se situam, e em outro momento a exercem. Enfatizando um ponto fundamental do nosso predicamento colonial, uma razão para a reprodução contínua desse lugar de subalternos diante das academias das quatro línguas ocidentais hegemônicas (inglês, francês, espanhol, alemão) é que entramos nessa relação em uma condição basicamente de absorção, com pouquíssimo diálogo verdadeiro, porque nossa voz é raramente ouvida, e partimos do falso princípio de que não temos praticamente nenhuma narrativa própria para contar. (CARVALHO, 2018, p. 100)

Compreendo, então, que este conjunto de autores/as possuem contribuições que vão no sentido de explicitar o que precisaríamos fazer para alcançar esse projeto de Brasil para os explorados/as e oprimidos/as. Nos dão pistas sobre como romper com as amarras coloniais, racistas, sexistas, classistas e excludentes que marcam as formas de funcionamento do sistema econômico, político, social, cultural da sociedade e do Estado Brasileiro.

Estiveram e estão comprometidos/as com os movimentos sociais e suas lutas por emancipação. Não considero esse compromisso menor entre tantos aspectos a serem considerados na escolha e na busca por coerência interna de um corpo teórico. Sobretudo, porque as rugas ou polêmicas que se relacionam a possíveis choques de natureza teórica que entre eles se possa suscitar, ainda nos fala e ainda nos ajuda a explicar, os desafios não superados pelos próprios movimentos sociais contemporâneos.

Parto, então, do princípio de que a minha escolha de autores/as para esta lente teórica não se faz a partir de uma profissão de fé por um autor ou por outro, mas sim, de um exercício de diálogo, de contextualização, de generosidade e também de crítica.

Percebo que a coerência envolvendo a matriz de pensamento dos autores/as escolhidos/as não pode se dar às custas de uma homogeneidade que inviabilize ou

empobreça a própria compreensão dos dilemas que envolvem a diferença e as contrariedades que pulsam, especialmente, no movimento negro brasileiro.

Assim, busquei identificar estes pontos de tensão, respeitar o limite das contribuições intelectuais de cada um/a em suas respectivas áreas e das minhas próprias capacidades limitadas de apropriação e, explicitar eventuais pontos divergentes sempre que fosse necessário, sobretudo, quando a busca pela explicação de um dado qualquer me atiçava para colocá-los em diálogo.

## 2.4 O PLANTIO, A ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA ATIVISTA

Neste item, pretendo apresentar o funcionamento da orientação teóricometodológica da pesquisa ativista, tendo sido esta indispensável para o plantio da pesquisa neste canteiro da UFRJ. Não obstante, abro esta discussão trazendo um pouco da perspectiva apresentada por Abdias Nascimento a respeito do sentido da construção de uma epistemologia útil a população afro-brasileira.

Abdias Nascimento (1914-2011) foi poeta, escritor, jornalista, economista, artista plástico, dramaturgo, professor, pesquisador, deputado, senador e, incansavelmente, um ativista da luta afro-brasileira em conexão com o continente Africano e sua diáspora, tornando-se um expoente do pan-africanismo<sup>13</sup>.

Neto de africanos escravizados, teve um pai sapateiro e uma mãe doceira, com quem passou sua primeira infância marcada pela pobreza na cidade de Franca, interior de São Paulo. Quando completou 16 anos, se alistou no exército e se mudou para a capital paulista, tendo participado ativamente da fundação da Frente Negra Brasileira em 1930.

Em luta contra o Estado Novo e as práticas de discriminação racial, chegou a ficar preso por dois anos no Carandiru, vindo a fundar o Teatro dos Sentenciados (1943) e, no

africanismo pelo próprio Abdias (2019), dedicaremos algumas linhas sobre quando apresentarmos seu entendimento a respeito da cultura e do projeto de nação.

44

O pan-africanismo configura-se como um movimento mundial protagonizado por africanos e afrodescendentes. Surgiu do seio da revolução haitiana em 1804 e este possui uma história complexa e multifacetada. Moore (2002) ao prefaciar o livro de Abdias intitulado "O Brasil na mira do Panafricanismo" sugere a composição de três tradições e perspectivas elementares do movimento pan-africano com programas político-ideológicos próprios para a busca da emancipação do mundo negro-africano. Na ocasião, ele situa a singularidade dos esforços empreendidos por Abdias que entre aproximações e tensões exerceu um trabalho consciente de conciliação entre todas as tradições. Isto seria um de seus principais legados e marcas da contribuição do pan-africanismo latino-americano. Quanto ao sentido atribuído ao pan-

próximo ano, já em liberdade, se desloca para o Rio de Janeiro onde cria o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944. Mais do que denunciar a prática do *black-face* e a exclusão dos afro-brasileiros da dramaturgia, a proposta do TEN em suas próprias palavras, almejava ser:

Um instrumento de redenção e resgate dos valores negro-africanos, os quais existem oprimidos ou/e relegados a um plano inferior no contexto da chamada cultura brasileira, onde a ênfase está nos elementos de origem branco-europeia. Nosso Teatro seria um laboratório de experimentação cultural e artística, cujo trabalho, ação e produção explícita e claramente enfrentavam a supremacia cultural elitista-arianizante das classes dominantes. (NASCIMENTO, 2019, p.97)

Além de ter escrito e dirigido uma série de espetáculos e formado o primeiro grupo de atores e atrizes negros/as, o TEN promoveu um intenso trabalho de alfabetização, a partir da figura de Ironides Rodrigues, educador pioneiro daquilo que, posteriormente, se nomeou como educação popular. O TEN formou operários, cozinheiras, desempregados, costureiras e, outros setores das amplas massas negras e populares desprovidas.

Abdias e o TEN estiveram à frente de várias iniciativas como a Convenção Nacional do Negro (Rio de Janeiro/São Paulo, 1945-1946), a Conferência Nacional do Negro (Rio de Janeiro,1949) e o I Congresso do Negro Brasileiro (1950). Entre os anos de 1950-1968 foi curador do projeto do Museu de Arte Negra, inaugurado em 1968. O TEN ia se tornando o principal movimento de recepção e apropriação dos ideais do movimento da *Négritude*, que tempos depois o próprio Abdias traça suas ponderações críticas.

Sua luta pela liberdade dos presos políticos do Estado Novo, sua atuação no Partido Trabalhista Brasileiro (principal oposição ao golpe militar de 1964) e, todo seu trabalho de proteção e promoção da comunidade e da cultura afro-brasileira, projetavam a experiência afro-brasileira e sua figura como um dos nossos principais representantes nos diversos fóruns internacionais do mundo africano.

Após a inauguração do Museu de Arte Negra, recebeu convite e apoio financeiro da Fundação Fairfield para viajar aos Estados Unidos, a fim de trocar e socializar experiências envolvendo a luta negra por direitos humanos e civis no Brasil e em solo norte americano. No entanto, não mais conseguiu retornar ao país em decorrência do Ato Institucional nº5, permanecendo por 13 anos no exílio, entre os Estados Unidos da América e a Nigéria.

Durante este período, Abdias se destacou como artista plástico e professor. Utilizava as artes para driblar as limitações da língua estrangeira. Retratava a cultura negra afro-brasileira apoiado na cosmovisão construída pelas religiões de matriz africana no Brasil, tendo realizado exposições em vários países.

Tornou-se também professor emérito da Universidade do Estado de Nova York, tendo lecionado por mais de dez anos. Foi professor visitante da Escola de Artes Dramáticas da Universidade de Yale, da Universidade de Wesleyan e do Departamento de Línguas e Literaturas Africanas da Universidade de Ifé na Nigéria.

Retornou ao Brasil em 1978 e participou da fundação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU), criando em 1981 o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros - entidade que hoje cuida do seu acervo, memória e outras iniciativas - tendo sido responsável pela aplicação de um dos primeiros cursos de formação para introdução da história e da cultura africanas e afro-brasileiras no currículo escolar, ainda entre os anos de 1984-1995, na ocasião na PUC e UERJ.

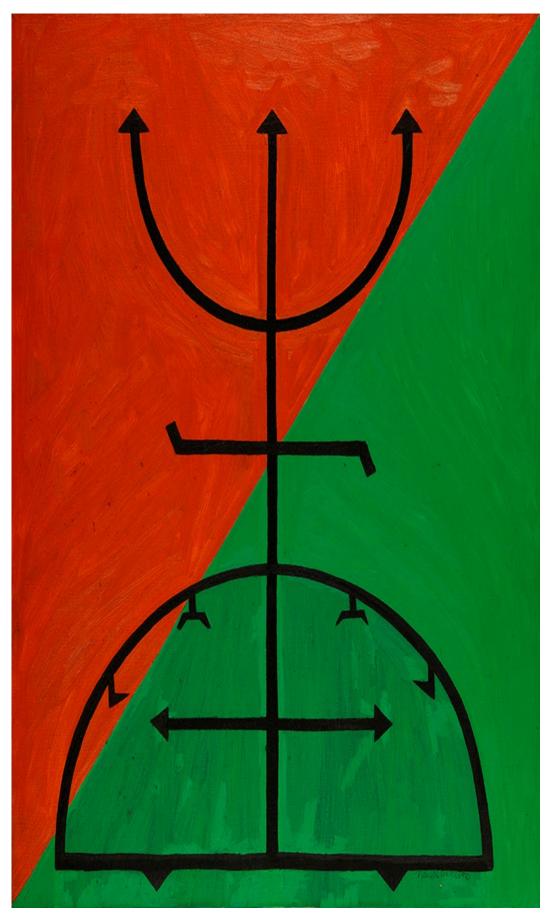
Abdias concorreu nas primeiras eleições, após a reabertura democrática, e se elegeu deputado federal pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), organização que havia fundado anos atrás com Leonel de Moura Brizola, e que exerceu mandato como deputado entre 1983-1987 e, posteriormente, como senador (1997-1999).

É reconhecido como o primeiro parlamentar a defender, explicitamente, propostas para a população afrodescendente, sendo responsável pelos primeiros projetos de legislação antidiscriminatórias e projetos para implementação de ações afirmativas.

Concluo este breve apanhado biográfico<sup>14</sup> destacando seus livros: Genocídio do Negro Brasileiro (1978); O Negro Revoltado (1982); Orixás: Os Deuses vivos da África (1995) e, O quilombismo (1980), que será utilizado nesta pesquisa. Também compartilho abaixo uma das obras de artes visuais do autor, a pintura Quilombismo.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Evidentemente, este apanhado pretende, apenas, ser uma simples apresentação, havendo vasto material disponível para estudo da vida e obra do autor no site do <u>Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros</u> (<u>IPEAFRO</u>) que congrega o maior acervo de materiais sobre a vida e a obra de Abdias. Por meio do portal temos acesso aos seus livros, suas peças, exposições artísticas, intervenções políticas gravadas e um longo material biográfico.



Pintura 1: Quilombismo (Exu e Ogum), de Abdias Nascimento (1980)

Abdias lança a todos, sobretudo, aos afro-brasileiros/as o desafio da busca por uma epistemologia e uma ciência útil a população afro-brasileira. Foi um crítico ativo da ciência eurocêntrica e de seu incessante esforço por objetificar, desumanizar, esvaziar ou explicitamente, apagar as experiências exitosas do povo negro e africano no mundo.

Denunciou o apagamento das contribuições das antigas civilizações negro-africanas egípcias; foi uma voz ativa e questionadora das formas de racismo científico, tanto da teoria biológica da superioridade da raça branca, como de suas consequências, como as teses eugênicas. (NASCIMENTO, 2019)

Destacadamente, dedicou uma vida de esforços de pesquisa e ativismo contra o desserviço da ciência brasileira em sua legitimação da teoria da miscigenação e da própria teoria da democracia racial, como supostas marcas incontestes da harmonia racial e da inexistência do racismo no Brasil. Segundo ele:

Os parâmetros convencionais do trabalho acadêmico são eurocentristas em sua concepção e aplicação e, portanto, sua validade para qualquer comunidade africana está sujeita a questionamentos. A chamada "neutralidade científica" funciona como máscara para o preconceito eurocêntrico exatamente como o chamado "universalismo" tem sido um disfarce para a imposição do sistema de valores europeus sobre outros povos do mundo (NASCIMENTO, et al., 2019, p.320,321).

Nosso compromisso consiste na busca de uma perspectiva afrocentrada para o mundo africano e seu respectivo estudo. Não negamos que a perspectiva eurocentrada seja válida para os europeus, mas apenas à medida que não conduza à propagação de inverdades. Rejeitamos, no entanto, a sua violenta imposição sobre todos os povos do mundo. Uma filosofia afrocentrada não descarta todos os postulados da matriz europeia, mas reserva para os africanos o direito de definir quais daqueles postulados podem ser válidos para nós, bem como o direito de conceber e desenvolver princípios alternativos com base em nossa própria experiencia, metodologias e formas de conhecimento. (NASCIMENTO, et al., 2019, p.321).

Iniciei, então, meu contato com o movimento negro da UFRJ muito atravessada por buscar esta ciência que Abdias me convocava. Procurava reconhecer aquilo que ainda poderia ser válido daquilo que não se encaixava para que, então, pudesse me acompanhar na experiência de campo.

A verdade é que este movimento de separar o joio do trigo me foi lento, por muitas vezes instigante e, em outras tantas, doloroso. Não há um manual metodológico sequer que possa advertir aos jovens negros/as pesquisadores interessados neste ideal de ciência de como fazê-lo. Está obra ainda está para ser construída por nós.

Somos bombardeados/as, pelo menos nas ciências sociais e humanas, pelas leituras dos ditos clássicos, depois lemos os críticos, ainda, no campo tradicional

eurocêntrico destes clássicos e, avidamente, mergulhamos, muitas vezes voluntariamente, na literatura negra disponível.

Absolutamente, não desconsidero a importância desse trânsito. Me foi muito fundamental. No entanto, é preciso lembrar que nem sempre contamos com professores/as brancos atentos ao custo deste movimento ou com apoio de professores negros/as, muitos ausentes nos programas de pós-graduação, que poderiam nos dar o caminho das pedras.

O que posso dizer é que resolvemos esta questão experimentando. Iniciei a pesquisa a partir da noção da observação-participante, proposta em Becker (1999). Neste semestre de 2019.1 estaria dedicada a reconhecer e mapear possíveis ações educativas desenvolvidas pelo movimento negro nos cursos de saúde da UFRJ no *campus* Ilha do Fundão, Praia Vermelha e Macaé.

Nesse momento, a equipe da pesquisa passou a ser composta por mim e outras duas graduandas negras, Tâmisa Marques Caduda do curso de História (UFRJ) e, Thamires Gonçalves do curso de Terapia Ocupacional (IFRJ), na modalidade de iniciação científica voluntária e meu orientador.

Listamos todos os cursos considerados como da área de saúde pelo Ministério da Saúde existentes na UFRJ<sup>15</sup> e passamos a mapear de modo *online* e *offline* possíveis organizações negras e suas eventuais ações educativas, processo que detalho melhor posteriormente.

Durante esse período conheci e passei a participar das atividades desenvolvidas pela "Câmara de Políticas Raciais da UFRJ" - naquele momento em pleno processo de criação e amadurecimento – e do seu "Curso de capacitação para as Comissões de Heteroidentificação: Fundamentos conceituais e contextualização da luta negra no Brasil" Extensão em Fomentação de Políticas Raciais", dirigido para aqueles/as que viriam a compor as bancas de heteroidentificação nos processos seletivos da UFRJ. Além disso, comecei a participar das reuniões da recém-criada "Comissão de Coletivos Estudantis Negros da UFRJ", que congrega a maioria dos coletivos negros estudantis.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Utilizamos o enquadramento de cursos reconhecidos como da área da saúde a partir da na Resolução do Ministério da Saúde (BRASIL, 2018) e listamos para acompanhamento na UFRJ dos cursos de Medicina, Enfermagem, Nutrição, Farmácia, Ciências Biológicas, presentes tanto na Ilha do Fundão quanto em Macaé. Além disso, foram incluídos os cursos de Biomedicina, Medicina Veterinária, Psicologia, Serviço Social, Educação Física, Odontologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Saúde Coletiva, que ocorrem exclusivamente na Capital. O polo Xerém, não foi incluído por nele não haver cursos que se enquadrem como da área de saúde.

Portanto, fomos nos aproximando destes fóruns e participando das tarefas que eram deliberadas e propostas, tal qual sugeria a orientação da observação-participante e, estabelecendo relações de diálogo, evidentemente, com diferentes alcances e profundidades entre os diferentes sujeitos.

Vale destacar que a temática proposta por essa pesquisa, bem como, minha presença e das estudantes de iniciação nesses espaços foram muito bem acolhidas. Credito esse fato a empatia e proximidade dos grupos diante da leitura destes da nossa condição de jovens pesquisadoras negras e, pela própria temática da pesquisa também motivar inquietações, sobretudo, para os coletivos estudantis negros.

Não obstante, a acolhida simpática convivia com as desconfianças naturais do processo de pesquisa. Pessoas negras, frequentemente, foram e ainda são objetificadas nos estudos ditos científicos e a condição negra da pesquisadora para nada significa estar imune em incorrer nessa reprodução.

Esse lugar de encontro ao mesmo tempo prazeroso e frutífero ia se tornando cada vez mais um palco delicado com o amadurecer das relações de confiança, pelo menos para mim. Inúmeros dilemas iam surgindo no trato das questões éticas, morais, estéticas, políticas e culturais no decorrer do acompanhamento das atividades e que, por sua vez, iam influenciando na forma que eu entendia, construía e vislumbrava a pesquisa.

Percebia que algo estava agarrado. Ainda que o ideal de ciência exposto por Abdias me convidasse a assumir um lugar de sujeito, sentia muita dificuldade de fazê-lo. Isto significava, em termos práticos, não me permitir ser objetificada, por exemplo: reduzindo toda a minha identidade à condição de pesquisadora; desconsiderando todos os atravessamentos e tensões que as circunstâncias da vivência prática me traziam em detrimento da primazia das técnicas e instrumentos da pesquisa governarem a mim mesma; espelhar a mim, minha trajetória e experiências no próprio problema da pesquisa, já que tudo propiciava a isso; ou ainda, me ver sempre em uma posição muito desconfortável quando me convocavam a me posicionar diante dos fatos.

Acredito não ser possível eliminar essas tensões, pois muitas delas fazem parte dos próprios desafios do pesquisar. No entanto, era necessário me sentir segura e encontrar uma forma de controlar/refratar esse lugar da objetificação, pois só dessa maneira poderia eu também convidá-los/as a ocupar um lugar de sujeito no processo da pesquisa. E foi assim que encontrei na orientação da pesquisa-ativista um lugar mais seguro e confortável para atender aquilo que meu próprio desenho de pesquisa me demandava.

A tradição de *activist scholarship ou activist research (pesquisa-ativista* em tradução livre) de que me aproximei emergiu no contexto norte-americano, tendo sido esta experiência construída, sistematizada e apropriada no interior da área de "Black/African Diaspora Studies<sup>16</sup>", mais especificamente, como um fruto da experiência de pesquisadores e ativistas da Antropologia na Universidade do Texas, campus de Austin e seus parceiros.

Meu primeiro contato com esta abordagem se deu em um contexto exemplificador de seus propósitos. Havia sido selecionada em 2018 para participar do XII Curso de Atualização: "A Teoria e as Questões Políticas da Diáspora Africana nas Américas", organizado no Brasil pela ONG Criola, dedicada a luta das mulheres negras no Rio de Janeiro, em parceria com a Universidade do Texas/Austin e com a Universidade da Califórnia/Riverside. Entre seus objetivos figuravam:

Oferecer formação acadêmica e intelectual de alto nível a ativistas, estudantes e intelectuais de todo o país interessados na área de Estudos da Diáspora Africana, a partir das análises críticas produzidas pelo feminismo negro no Brasil e em outras comunidades da Diáspora Africana, em especial nos Estados Unidos. (CRIOLA)

Lembro-me do impacto de entrar em uma sala com cerca de trinta participantes, entre eles: 20 mulheres negras (ativistas históricas da cidade e/ou pesquisadoras reconhecidas); 08 estudantes de graduação vinculados as universidades americanas (afroamericanos e latinos) e dois homens negros (ativistas e pesquisadores). Notava-se o empenho em constituir uma maioria de mulheres negras, com uma composição plural e equilibrada entre os diferentes setores dos movimentos sociais, das áreas acadêmicas e, uma presença significativa de pessoas não-heterossexuais.

Esta foi minha primeira experiência vivenciando uma proposta políticopedagógica orientada pela pesquisa-ativista. Embora a bibliografía do curso fosse extensa e com muitos textos em inglês, da mesma forma, fosse desafíador participar das aulas conduzidas neste idioma (entre os propósitos do curso incluía-se o aprimoramento de afro-brasileiros na língua inglesa), em momento algum eram cansativas, pelo contrário, se demonstrayam absolutamente instigantes.

A condução do curso, centrada no tensionamento das experiências cruzadas de pesquisadores e ativistas no contexto das práticas de luta e engajamento contra o racismo, diminuíam quaisquer distâncias idiomáticas ou de afiliação institucional.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Sobre esta área de estudos e sua relação com a pesquisa ativista ver mais em "The Austin School Manifesto: An Approach to the Black or African Diaspora" (GORDON, 2007).

Havia, também, um direcionamento explícito para fazer emergir e trazer para o centro das aulas as questões latentes e polêmicas que envolvem academia e ativismo. Almejava-se a elaboração de um novo conhecimento, fruto da partilha reflexiva das experiências múltiplas diante das "roots and routes" (raízes e rotas, na tradução livre) da diáspora africana. A partir desta vivência estabeleci contato com professor João Vargas, na ocasião organizador e cursista, vindo posteriormente a acompanhar-me no curto período do sanduíche.

A leitura de Hale (2008) mostra uma compreensão de pesquisa-ativista enquanto teoria, método de pesquisa e ação política, complexa e polifônica. Nabudere (2008), em um dos capítulos iniciais, busca examinar a relação entre teoria e prática na construção do conhecimento científico. Ele parte das experiencias de historiadores africanos na Tanzânia, entre 1970-1980 e, o choque destes com as abordagens de *observação-participante*, próximas da Antropologia Funcionalista. Estas, frequentemente, expressavam seu caráter colonizador, tanto negando a validade da história oral dos povos africanos, como a possibilidade de legitimação destes conhecimentos na pesquisa e produção da história escrita.

Foi uma surpresa acolhedora, quando dentro de um ônibus em um dia muito frio na pacata Riverside, indo para uma supervisão com o professor João, deparar me com esta citação de Nabudere (2008), no início de seu texto:

Na teorização sobre a pesquisa ativista, a conquista mais significativa foi pedagógica: a adoção de métodos participativos de diálogo desenvolvidos pelo educador de adultos brasileiro Paulo Freire. Esses métodos foram uma tentativa de transpor a divisão epistemológica entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, livrando-se do desequilíbrio de poder que caracterizava sua relação e, em vez disso, construindo uma relação horizontal de igualdade que promoveria o diálogo entre os dois atores a fim de desenvolver um novo conhecimento emancipatório. A chave para a pedagogia de Freire e para a pesquisa ativista é a sequência de ação, reflexão, questionamento, suposições de pesquisa, tirar conclusões, avaliar opções e planejar ações futuras com base na aprendizagem que foi gerada. Essa sequência em espiral garante o controle do processo de aprendizagem investigativa por todos os participantes e, assim, rompe a dicotomia antropológica "participante / observador". Nesta abordagem dialógica, a atividade de pesquisa e a avaliação dos resultados estão em um único continuum. Não há distinção entre pesquisador e sujeito pesquisado; todos estão envolvidos na pesquisa, diálogo, ação, reflexão e outras ações (McTaggart 1991). No estudo a ser descrito abaixo [a experiência da escola dar es salaam], essa metodologia de pesquisa ativista, que visa vincular as pessoas comuns ao seu mundo de conhecimento, foi melhor alcançada encorajando as pessoas a contar suas histórias oralmente e tornando possível que essas histórias fossem parte do registro histórico. (NABUDERE, 2008, p.70, tradução livre)

Estar na condição de afro-brasileira em solo norte-americano, lendo um pesquisador e ativista africano de Uganda e, vendo-o apoiar-se na contribuição e experiência popular do educador brasileiro Paulo Freire: inevitáveis ironias da diáspora! Encarei como uma espécie de confirmação e prossegui toda a leitura do livro.

Como nos fica explícito na citação, o autor extravasa a perspectiva de uma leitura fixada, exclusivamente, na prática educativa popular freiriana. Passa a compreendê-la como um processo reflexivo de produção de novos conhecimentos capaz de fornecer as bases para o estabelecimento das relações e etapas necessárias para condução de uma metodologia de pesquisa-ativista.

Evidentemente, esta não é a única forma de compreender a pesquisa-ativista na tradição norte americana, expressa em Hale (2008). No entanto, foi a partir desta pista que comecei a romper com os desconfortos ou dicotomias que a observação-participante ou a participação-observadora me provocavam. Passei, então, a delinear pontos comuns da pesquisa-ativista e tentar sintetizar de que maneira buscaria utilizá-los na condução do meu estudo. Temos, então, a seguinte ilustração solidária:

a) Focar minha atenção na *centralidade dos sujeitos* (pesquisadores/ascoletividades) e em *suas interações*, como motores de todas as etapas do processo de uma elaboração compartilhada sobre os objetivos e rumos da investigação (NABUDERE, 2008) e (GREENWOOD, 2008).

Esta condição nos auxiliaria a refratar a objetificação das técnicas e dos instrumentos da pesquisa sobre nós e possibilitaria captar aquilo que fosse de real necessidade, interesse e possibilidade dos grupos.

b) Trazer para o centro da experiência todas as tensões que surgissem e buscar na reflexividade meios de solucioná-las coletivamente. Assim, as tensões e a reflexividade, seriam os elementos centrais do procedimento metodológico, sobretudo, para observar as relações entre *a posicionalidade do pesquisador* e o *conhecimento situado* (NABUDERE, 2008) e (GREENWOOD, 2008).

Esta condição permitiria sairmos da superficialidade e do desconforto advindos do mistério. Uma vez conhecidas as posições, sustentadas e debatidas, melhor estaríamos tanto na relação de produção de novos conhecimentos, como de estabelecermos relações de confiança na diferença.

c) Assumir que o caráter processual e dialógico entre teoria e prática na produção compartilhada de saberes implica no engajamento político de todos os atores nas agendas de luta, bem como, na promoção de formas alternativas de democratização

na produção e disseminação dos conhecimentos produzidos (SPEED, 2008) e (GREENWOOD, 2008).

Esta condição possibilitaria romper a dicotomia da observação-participante e ajudaria a construirmos uma relação de cooperação mútua, onde a própria agenda de luta pudesse intuir, explicitar ou elucidar as questões de investigação. Ademais, a assunção do compromisso com formas alternativas de democratização e disseminação do conhecimento produzido, implicaram, posteriormente, na utilização de metodologias informadas por arte.

d) Resguardar-me que a pesquisa-ativista com grupos racializados, ou ainda, estudar fenômenos que envolvem diferentes processos de racialização e generificação dos sujeitos, incidem diferencialmente sob as realidades, territórios, sujeitos e nas próprias possibilidades de investigação. Sendo, assim, torna-se fundamental a busca pela *coerência interna* na explicação dos processos, evitando os desequilíbrios essencialistas ou relativistas (SPEED, 2008) e (VARGAS, 2008).

Esta condição me ajudaria a localizar nas minhas próprias experiências de racialização eventuais armadilhas e, me colocaria mais atenta para percebê-las de maneira menos desequilibrada ao interagir com os grupos.

Assim, a transição da observação-participante para a pesquisa-ativista iniciada entre o fim do primeiro semestre de 2019.1 e o segundo semestre de 2019.2, ganhou mais corpo e solidez quando do meu retorno do sanduíche, em março de 2020. Foi muito interessante perceber o quanto este ajuste permitiu que a pesquisa desse um salto.

Pode-se dizer que, ao passo que nos envolvíamos nas agendas de luta e em seus desdobramentos, fomos nos permitindo estreitar relações, sempre respeitosas e permanentemente negociadas para que pudéssemos aprender juntos.

Assim, pouco a pouco, fui compreendendo melhor a dinâmica e as questões do movimento negro da UFRJ/campus sede, conheci seus diferentes sujeitos, organizações, setores e proposições e, sobretudo, encontrei nos coletivos estudantis negros e em suas ações educativas condições para desenvolver o aprofundamento da investigação.

Foram os coletivos estudantis negros da UFRJ, com destaque para os coletivos dos cursos de saúde, vanguarda das articulações gerais inclusive, aqueles que abraçaram de forma mais receptiva, interessada e participativa o processo da pesquisa.

Durante essas trocas, dois coletivos chamavam muita atenção tanto pela sua participação, suas iniciativas, mas sobretudo, pelas propostas e ações educativas que já vinham realizando em seus cursos, foram eles o Coletivo NegreX de estudantes e

profissionais negros/as da Medicina e o Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo de estudantes negros/as de Psicologia.

Pude integrar todo o ciclo de oficinas educativas "Sua consulta tem cor? criado pelo Coletivo NegreX na UFRJ. Em parceria com professores/as do Departamento de Atenção Primária à Saúde conquistaram entradas em disciplinas em três momentos diferentes do curso. Nestas ocasiões, exploraram os espaços omissos do currículo oficial da Medicina conduzindo autonomamente práticas de ensino e pedagogias próprias para inserir a temática da educação das relações étnico-raciais e a Saúde da População Negra.

Além disso, construímos entrevistas/conversações com os integrantes do coletivo na UFRJ e com a própria comissão organizadora do II Encontro Nacional do Coletivo NegreX, com integrantes de todo país, realizado em Salvador em julho 2019.

Estava diante de dois coletivos estudantis que desenvolviam ações educativas dignas de serem estudadas em uma etapa de aprofundamento, inclusive, com propostas bem diferentes entre si e, ambas muito ricas em termos de análise, não me faltando material para tal empreendimento.

No entanto, quanto mais assimilava a proposta da pesquisa-ativista, mais compreendia que a questão ia muito além da minha capacidade individual de análise de dados e, consequentemente, uma pressão que sentia por me decidir entre uma experiência ou outra para "dar conta".

Se tratava, na verdade, de encontrar as possibilidades objetivas e subjetivas de viver, intensamente, a partilha em uma comunidade de sujeitos de todas as etapas de uma agenda integrada de lutas, pesquisa e transformação.

A relação avançava na medida em que me integrava aos fazeres concretos dos coletivos e discutíamos abertamente nossas ideias e posições. Reconheci, então, que não dependia só de mim esta decisão e que em certo sentido a própria realidade já tinha se encarregado de sinalizá-la para mim.

Assumi que havia, junto ao Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo, as condições objetivas e subjetivas necessárias para um salto da pesquisa, isto é: migramos de relações informais diante de uma agenda de luta e outra de pesquisa, para relações de sujeitos-sujeitos diante de uma agenda de luta que informa, sugere e provoca questões de pesquisa. Entre tais condições que viabilizaram este movimento, sinalizo:

a) O volume e intensidade da presença do Coletivo Virgínia nas mais diversas atividades gerais do movimento negro na UFRJ que me permitiram criar relações com os diferentes integrantes do coletivo e entre os diferentes coletivos a partir deles;

- b) A organicidade e a própria dinâmica de divisão internas de tarefas do grupo. Isso facilitava a troca permanente e mais aprofundada com seus diferentes integrantes, permitindo-me uma escuta mais equilibrada e coerente das experiências e dos distintos interesses.
- c) A periodicidade dos encontros que propunham, entre eles, a condução autônoma de uma disciplina aberta, eletiva e creditada há mais de dois semestres semanalmente, espaço este que possibilitaria cruzarmos nossos interesses e integrarmos a agenda de luta, pesquisa e transformação.

Ali poderíamos encontrar uma correlação mais horizontalizada de forças. Seria eu mesma discente e aprendiz da ação educativa do coletivo. Poderia contribuir com minha experiência e olhar de educanda-pesquisadora sugerindo e provocando reflexões diante da experiência educativa e de seu aprimoramento, cujo interesse e evolução poderia desaguar na prática partilhada do pesquisar.

d) A reciprocidade, acolhimento e interesse dos integrantes do coletivo na própria proposta apresentada que, sabidamente, superava simplesmente me receberem em seus espaços e/ou cederem tempo para uma ou outra entrevista. Estavam interessados na minha presença, nas provocações que fazia e me devolviam igualmente com outras provocações.

Participar de modo reflexivo e autocrítico nas atividades; respeitar a autonomia do grupo; pensar formas de organizar e apresentar os resultados, preservando aquilo que constitui o lugar do segredo e do sagrado no contexto da auto-organização negra e, posicionar-me de maneira honesta e sensível quando solicitado, foram desafios permanentes que busquei corresponder nessa trajetória junto ao Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo.

#### 2.5 O CULTIVO, CONSTITUINDO O MATERIAL DE CAMPO DA PESQUISA

Pretendo nesse item apresentar o conjunto do material de campo da pesquisa. Para tanto, farei uma apresentação de como se constituiu o material, das técnicas utilizadas e dos desafios decorridos.

A pesquisa coincidiu com um momento político e uma conjuntura de muita efervescência e enfrentamentos do movimento negro na UFRJ. Como veremos mais adiante, a fase exploratória e mais ampla, coincidiu com a criação da Câmara de Políticas Raciais e da Comissão de Coletivos Negros Discentes. E, não obstante, o encerramento da escrita da tese se deu diante do lançamento do Coletivo de Docentes Negros/as nos

primeiros meses de 2021, já em um contexto completamente distinto daquele que marcou o início do trabalho de campo em função a pandemia da Covid-19.

No ano de 2019 vivi uma espécie de *flashback* da graduação. Passava o dia todo respirando a UFRJ e todas as dezenas de atividades que os grupos que acompanhei promoviam. Sempre às voltas com muitos graduandos/as e todas as suas urgências, tão parecidas quanto as que eu já tive.

Escrever sobre isso me mareja os olhos, pois me faz lembrar de uma atmosfera mágica que o doutorado me envolveu: uma espécie de viver uma nova graduação ou uma vida universitária a partir da presença e dos saberes da gente negra, absolutamente, minoritários quando do meu ingresso por cotas raciais, na terceira turma do Reuni na Unifesp Baixada Santista em 2008.

Considero importante trazer esta dimensão mais pessoal porque ela dá uma ilustração solidária, informando a intensidade emocional, espiritual e motivacional com que me lancei em campo. Lembro-me do quanto foi difícil e importante ter recebido a notícia da aprovação do sanduíche e com ele, finalmente, conseguir encerrar "sim ou sim" a fase mais intensa do campo.

Era dia 31 de outubro de 2019 e organizaríamos uma atividade como parte do *I* Festival Político Cultural Coletividades Negras, organizado pela Comissão de Coletivos Negros. Eles haviam me pedido que eu facilitasse uma abertura sobre "Transversalidade e relações étnico-raciais: o papel dos coletivos negros na transformação da formação superior em saúde".

Depois de rodarmos atrás de sala - pois todas elas desaparecem quando se trata das atividades negras - ajeitamos o Laboratório de Vídeo Educativo do NUTES, lá no subsolo pouco convidativo do CCS. Estávamos receosos das pessoas não encontrarem a sala. Grupos se dividiram para colar cartazes pelos corredores do CCS e convidar os transeuntes. Cenas tão familiares e saudosas do cotidiano presencial de uma universidade viva. Yolanda, uma de nossas técnicas administrativas mais antigas, hoje aposentada, me ajudava a preparar o ambiente.

Colocamos poucas cadeiras, ambas pouco confiantes. Voltei do banheiro e lá estava Yolanda: com seu sorriso negro radiante recebendo os pretinhos e pretinhas na sua segunda casa - tamanho é o carinho que ela nutri por aquele lugar. Empolgada, ela contava a sua história e a da fundação do NUTES enquanto, gentilmente, ajeitava a bandeja de café que tínhamos preparado. A mim coube colocar mais cadeiras.

Perto do encerramento do debate recebi uma a notificação no celular. Estava confirmada a aprovação dos documentos e a liberação da bolsa. Paralisada, comecei a chorar. Coincidência ou não, recebemos todos juntos/as o presente entre abraços e lágrimas. Alguns, prontamente, propuseram irmos comemorar. Não conseguia. Meu corpo estava liberando uma descarga muito grande. Havia sido tão trabalhoso o rito da documentação, tão intensas as atividades naquela semana e todos os afetos se atravessando que, apenas, paralisei. Então, Alexandre do NegreX e Anne do Mary Seacole da Enfermagem, carinhosamente, me acompanharam até o terminal do BRT no Fundão.

Na minha memória guardo o sorriso de Yolanda e o olhar orgulhoso e extasiado de Alexandre e Anne. Nem um outro registro havia no meu diário de campo. Estes olhares, só encontravam em mim o olhar e o semblante exausto, atônito, assustado e, também, um pouco aliviado. Eu precisava partir para respirar outros ares em busca de novos olhares.

O cultivo da pesquisa me foi recheado de surpresas, medos, descobertas, aprendizados. Me lembra o cultivo de uma espécie de planta, cuja familiaridade ou intimidade nos é escassa ou inexistente. Está sempre a exigir de nós, como diz nossos mais velhos, sapiência, vigilância, cuidado e zelo.

Saber reconhecer os excessos e as carências durante o processo. Identificar os perigos e os possíveis efeitos protetivos das escolhas. E, muito importante, conhecer seu ciclo natural para saber a hora certa da colheita. Sem temer pelo seu fim, acreditando nas sementes e na retomada do ciclo. Com esta ilustração, apresento na sequência o material de campo produzido por nós.

Durante toda pesquisa carreguei um caderninho de anotações (diário de campo) e um aparelho celular para o registro de áudio e de imagem das atividades, aulas, intervenções. Muitos documentos institucionais, documentos produzidos pelo movimento, encartes e outros materiais que circulavam nas mídias sociais e nos grupos de *WhatsApp* que estávamos inseridas também foram incorporados. Além destes materiais que reunimos, produzimos dois levantamentos e uma série de entrevistas/conversações.

O primeiro foi o levantamento dos coletivos estudantis negros. Iniciamos de maneira offline a partir dos coletivos estudantis negros que conhecíamos e outros que apareciam nos fóruns e atividades que a Câmara de Políticas Raciais promovia. Posteriormente, acrescentamos a pesquisa online para detectar possíveis coletivos em outros cursos. Para tanto, partimos das páginas do *Facebook* dos coletivos já conhecidos.

Decodificamos estas páginas utilizando o aplicativo gratuito *Netvizz*, usando as estratégias de busca "*pageposts*" e "*pagelikenetwork*". Extraímos e organizamos as informações relativas à natureza de conteúdo e alcance das postagens, como também, das páginas que interagiam entre si, respectivamente, localizando a partir daí outros possíveis coletivos e assim, sucessivamente. O período de monitoramento dessas páginas ocorreu durante o primeiro semestre de 2019, correspondendo do dia 02/04/2019 ao dia 02/05/2019.

A busca online via Facebook não foi eficiente para identificar páginas de grupos de pesquisa ou projetos de extensão relacionados a temática na UFRJ. Por isso, optamos pela busca na Plataforma Lattes para o segundo levantamento, nesse caso, de docentes e suas eventuais ações na temática das relações étnico-raciais em projetos de ensino, pesquisa e extensão na área da saúde.

A busca de docentes e seus respectivos projetos e/ou laboratórios deu-se por meio da estratégia de "Busca Avançada" na base de dados de doutores, tendo como assunto qualquer uma dessas palavras: "saúde da população negra"; "racismo"; "etnico-raciais"; "população negra" e "afro-brasileira". No campo de atuação profissional, preencheu-se, exclusivamente, "Ciências da Saúde" e no campo de atividade profissional, a sigla "UFRJ".

Foram localizados 143 currículos a partir desse mecanismo de busca. A análise dos currículos atendeu aos seguintes critérios de inclusão: a) Possuir vínculo atual com a UFRJ na condição docente; b) Estar vinculada/o em uma graduação na área da saúde; c) Ministrar ou compor disciplinas ou projetos de pesquisa ou extensão na temática em desenvolvimento no momento atual. Diante da existência de docentes que cumpriam os dois primeiros critérios e possuíam publicações na temática, mas que não estavam envolvidos no momento em disciplinas ou projetos, deu-se o estabelecimento do último critério: d) Incorporar aqueles/as que possuíam mais de dois artigos na temática publicados nos últimos cinco anos. A busca foi realizada na primeira quinzena de junho de 2019. Este levantamento exploratório nos auxiliou a traçarmos possibilidades para o amadurecimento da investigação, entre elas, priorizar um coletivo estudantil negro para a fase de aprofundamento. Assim, disponibilizamos esse produto técnico ao final do trabalho (Apêndice 2).

Quanto as entrevistas com estudantes, iniciamos um teste experimental ainda na primeira fase da pesquisa, mediados por um roteiro semiestruturado de perguntas abertas. Basicamente, tínhamos em mente estas questões: Uma apresentação do/a estudante e

como havia construído sua identidade étnico-racial e com aquele curso da área da saúde; b) Como chegou até o coletivo e a que ele se propõe; c) Que pudesse relatar o que pensa sobre a ideia de práticas educativas antirracistas. E, se percebia a existência destas no curso e/ou se apareciam nas ações do coletivo. d) Quais seriam os desafios futuros para o coletivo. Todas as entrevistas foram gravadas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (Apêndice 3).

Me chamava atenção, já naquele início, os coletivos preferirem entrevistas coletivas a individuais. Ainda que tivéssemos agendado individualmente, ambos os grupos apareceram no dia da entrevista enquanto coletivos. Realizamos, então, entrevistas coletivas com a comissão organizadora do II Encontro Nacional do Coletivo NegreX (duas estudantes no quinto e quarto período e dois estudantes no quinto e oitavo período na UFBA, entre 18 a 25 anos) e; com algumas integrantes do Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo (05 integrantes, entre 18 a 25 anos, de diferentes períodos do curso) e, outra entrevista individual para teste com um integrante do Coletivo NegreX da UFPE.

Essas entrevistas coletivas foram muito ricas e revelaram pistas fundamentais sobre como esses coletivos surgem, se organizam, como elaboram juntos e avançam na produção de saberes. As questões e a entrevista eram recebidas por eles/as como uma oportunidade de compartilhar percepções, divergências e buscar saídas comuns, mesmo que para isso os integrantes precisassem se delongar por mais tempo na busca de uma resposta mais consensual.

Estas entrevistas cumpriram um papel fundamental na preparação e escolha de onde e como se daria a fase de aprofundamento, quais aspectos me demandariam maior atenção, mas sobretudo, corroboraram com as outras inquietações na transição da observação-participante para a pesquisa-ativista.

Os grupos sinalizavam a inadequação de uma entrevista individual, pelo menos naquele desenho inicial, diante de sua dinâmica político-organizativa. Me intuíam haver espaço para uma abertura maior de problematizarmos juntos as questões que a pesquisa trazia. Passei a repensar quais instrumentos seriam mais apropriados e qual a centralidade que atribuiria a eles.

Nesse ponto, inevitável não lembrar de Gordon (2007, p.95, tradução livre) no manifesto da pesquisa-ativista:

Em vez de enfatizar a observação como um método, enfatizamos a participação: reconhecendo nossa posicionalidade, engajando-se no diálogo e na prática sintética. A reflexividade é um processo crítico e consciente para a prática transformadora.

Esta transição para a pesquisa ativista mudou a centralidade ou o sentido que eu daria as entrevistas na etapa de aprofundamento. A busca por uma participação propositiva, provocadora e reflexiva nas atividades do Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo se tornou meu instrumento principal de pesquisa.

Mais do que me contar, individualmente, sobre como eles/as poderiam se perceber ou não produzindo saberes ou práticas educativas antirracistas, busquei junto deles oportunidades para juntos descobrirmos "se sim ou se não" e "como" em ação estas práticas estariam sendo produzidas, por exemplo.

Desse modo, coloquei muitas das questões da pesquisa em debate, sempre quando apropriado e autorizado por eles, nos próprios espaços das aulas, das atividades e intervenções do coletivo, sempre muito bem acolhidas e registradas em meu diário e nas gravações. Assim, pouco a pouco, as questões foram sendo respondidas seja pela convivência intensa, seja pelos desfechos que as ações práticas conduziam ou, ainda, por estes momentos de debate.

Daí, então, já mais ao final do trabalho de campo quando a disciplina já se encaminhava para o encerramento, iniciei um trabalho de escavação e organização de todo o material. Sistematizei algumas interpretações e explicações provisórias daquilo que me pareciam ser questões relevantes da pesquisa.

Nesse momento, senti a necessidade de desenvolver um diálogo mais aprofundado. Um momento de dividir e ouvir as impressões iniciais do grupo e, de aparar algumas arestas que foram aparecendo. Estas me pareciam ser possíveis de serem resolvidas mediante a uma espécie de "colocar a prova" as elaborações. A esta altura, os vínculos e amizades já estavam estabelecidos, assim como, os interesses pela pesquisa também. Reconheci, então, que poderia ser interessante apresentar primeiro essas impressões iniciais para alguns integrantes antes de levá-las ao coletivo.

Foi assim que surgiu a ideia de propor conversações orientadas a satisfazer essas demandas. Em comum, estes integrantes além de terem se envolvido muito em todas as atividades naquele semestre, tinham demonstrado maior interesse e cooperação com a pesquisa. Além disso, possuíam trajetórias e proposições políticas bem diferentes entre si, sendo este critério especialmente importante para que pudéssemos buscar uma elaboração mais coerente e equilibrada.

As conversações foram guiadas por essas sistematizações iniciais e questões comuns delas advindas. Havia, também, algumas provocações individualizadas que buscavam entender melhor como influíam as proposições e trajetórias distintas desses

integrantes. Alguns deles somam outras representações além do Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo, como na comissão de coletivos estudantis negros, nas comissões de curso, no centro acadêmico, em partidos políticos, em terreiro de candomblé e projetos comunitários e de extensão. Chegamos, assim, em quatro conversações, três mulheres e um homem do coletivo, entre 18 e 25 anos, um próximo de concluir a graduação, duas na metade e outra no início do curso.

A disciplina eletiva que acompanhei de "Tópicos Especiais em Psicologia D - Psicologia e Relações Étnico-Raciais" é ministrada a partir de dois grupos de trabalho que possuem um calendário comum e ementas distintas. Esta proposição foi acordada entre o professor responsável pela disciplina e o coletivo. Ela atende, por um lado, a reivindicação do coletivo preto de promover um espaço autônomo e exclusivo para pessoas negras e, por outro, possibilita a acolhida no outro grupo de trabalho de estudantes negros e não-negros que queiram se aprofundar na articulação do marxismo e a questão racial na área de psicologia social, esforço empreendido a partir do grupo de estudos sob coordenação do professor responsável.

Comento em profundidade este desenho e experiência nos capítulos de resultados. Aqui, cabe mencionar que, me dividi no acompanhamento buscando alternar semana a semana às sextas feiras a ida aos dois grupos de trabalho durante aquele semestre. Estas aulas tiveram seu registro de áudio gravado mediante consentimento oral dos presentes. E, seguindo o mesmo intuito que motivou as conversações, considerei importante realizálas, ao final da disciplina, com o professor e com uma estudante do outro grupo de trabalho, um homem branco e uma mulher branca, totalizando as cinco conversações na psicologia.

Além disso, o grupo de trabalho sob responsabilidade do coletivo produziu como trabalho final da disciplina 27 diários de ressonâncias. Estes diários foram socializados eletronicamente entre todos os inscritos na disciplina. Na ocasião, também produzi e compartilhei meu diário com o restante da turma. Realizei a leitura a posteriori de todos os diários, sistematizei questões recorrentes que apareciam e escolhi, entre eles, um único diário que melhor pudesse representar a turma. Apresentei minha proposta de utilização do diário à estudante que consentiu pela utilização do material e optou por manter sua identidade pública. Ao final, ela leu os três capítulos que utilizavam seu diário e endossou o uso, me enviando uma "cartinha" de agradecimento que consta no Relicário da Tese (Apêndice 4).

Ao fim e ao cabo a pesquisa-ativista acabou nos conduzindo a uma postura de buscar ver o todo e, não necessariamente, ver tudo. Ainda que, certamente, tenhamos perdido algo deste tudo, desaguamos em uma espécie interessante de inventário daquilo que víamos, vivíamos e armazenávamos para posterior tratamento.

A realidade é que reunimos uma série de materiais, anteriormente, dispersos e, produzimos outros. De tal modo que criamos um banco complexo e pouco funcional para empreendermos um tipo rígido de análise. Ele se parece, na verdade, mais um protótipo de memorial ou site vinculado a pesquisa.

Estávamos, então, diante de um grande desafio para o tratamento e análise de materiais muito diversos entre si e densos, além das mais de 48 horas de gravações. Somase a este ponto mais operacional outros dois dilemas.

Um deles refere-se a preocupações de ordem ética e da preservação da segurança coletiva dos grupos e participantes. Após a fase de campo, o movimento negro da UFRJ sofreu importantes ataques virtuais<sup>17</sup>em um clima crescente de polarizações políticas.

Independente das entrevistas/conversações terem se dado mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e das atividades terem sido gravadas mediante consentimento oral dos presentes, ligou-se um alerta para que pensássemos em um formato de apresentação de resultados que trouxesse, apenas, as questões necessárias, sem que isso implicasse em uma exposição desnecessária da auto-organização negra.

E o outro, relaciona-se a busca de uma forma de operacionalização factível deste banco de dados que não entrasse em contradição com os ideais de ciência expressos por Abdias e nem com o espoco teórico-metodológico da pesquisa-ativista.

Não me parecia coerente empreender um tipo de análise parcelada ou isolada de cada material. Isso apontava para um tipo de fragmentação seja ela da experiência, dos sujeitos, como dos próprios materiais. Estes são, comumente, retirados de seus contextos para fornecer um "recorte e cola" de trechos de falas que servem, tão somente, para amarrar as argumentações de interesse dos pesquisadores, salvo importantes e

\_

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Em 12 de Julho de 2020 o deputado estadual Rodrigo Amorim (PSL-RJ), autor do projeto de lei 470/2019 derrotado que visava suprimir as cotas raciais nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, fez um post de <u>caráter provocativo</u> em sua rede social utilizando-se de um print da página Oficial da UFRJ no Instagram que trazia fotos em homenagens a destacados ativistas da UFRJ.

No dia 16 de Julho de 2020, durante a fala da ativista do Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo, no Festival do Conhecimento da UFRJ, a mesa da atividade foi derruba sem sucesso no reestabelecimento, como consta em vídeo. Em 04 de Setembro de 2020 o canal do Youtube e a conta de email da *Jornada de Psicologia e Relações Étnico-Raciais* foi algo de ataque virtuais tendo sido suspensa logo após os dois primeiros dias de debate que reuniram cerca de 400 pessoas ao vivo e mais de 700 inscritos. Ademais, a Comissão de Heteroidentificação estabelecida na UFRJ segue trabalhando atenta. Ainda que ameaças e retaliações não tenham sido formalizadas e apuradas, nota-se o constante estado de vigilância.

respeitáveis exceções. Na aparência a "voz dos pesquisados", mas na essência "a narrativa do pesquisador".

Abdias (2019) nos deixou importantes contribuições sobre o fazer científico. Gostaria de pontuar como este aparece em sua leitura multifacetada e profunda do conceito de *quilombismo*. Tomo emprestada a metáfora do funcionamento de um prisma para apresentar o conceito e como o fazer científico aparece nela.

Se pudéssemos, por um instante, mudar a velocidade incessante de propagação da experiência de resistência e luta pela sobrevivência da população afro-brasileira para observá-la, encontraríamos o espectro da luz branca. Este espectro, condensaria o objetivo maior do quilombismo, a busca pela vida íntegra, plena, digna ou de paz - tal qual nos sugere Beatriz Nascimento em sua paz quilombola. Na sequência, seríamos capazes de ver através deste prisma tal espectro contemplar e decompor-se em muitos luminares.

No mais brilhante e constante luminar encontraríamos a pujança do *quilombismo como ideia-força* motriz. Aquela responsável por inspirar e organizar a práxis da resistência e sobrevivência da população africana e afro-brasileira neste solo. Se olhássemos com mais atenção a composição deste luminar veríamos a tal da dualidade onda-partícula constituinte própria da luz. Ou seja, por um lado, contemplaríamos uma diversidade imensa de partículas representando as diferentes formas de associativismo negro, seus propósitos e seus objetivos ao longo dos séculos. Por outro lado, este emaranhado de partículas luminosas estaria vibrando, de tal modo, a conformar uma mesma onda frequencial. Ainda que seu movimento oscile ao longo do tempo, seria ela a expressão e o sentido comum da busca pela mais completa emancipação do povo negro africano e afrodescendente.

Em um outro luminar, menos disseminado, está a construção de Abdias em torno do sentido da *ciência histórico-humanista do quilombismo*, tema de interesse para o que desenvolverei mais à frente. Para o autor, a ideia de neutralidade, isenção ou de uma "ciência histórica pura e universal está ultrapassada" e uma "ciência histórica que não serve à história do povo de que trata está negando a si mesma" (NASCIMENTO, 2019, p. 287).

Portanto, neste luminar, Abdias assume o quilombismo com tudo que o sufixo de "ismo" tem direito. Enxerga, assim, na própria experiência de opressão e resistência da população africana e afrodescendente no Brasil, a possibilidade e a necessidade de emergência de uma prática científica genuína. Em suas palavras:

Os quilombolas dos séculos XV, XVI, XVII, XVTII e XIX nos legaram um patrimônio de prática quilombista. Cumpre aos negros atuais manter e ampliar a cultura afro-brasileira de resistência ao genocídio e de afirmação da sua verdade. Um método de análise, compreensão e definição de uma experiência concreta, o quilombismo expressa a ciência do sangue escravo, do suor que este derramou enquanto pés e mãos edificadores da economia deste país. Um futuro de melhor qualidade para a população afro-brasileira só poderá ocorrer pelo esforço enérgico de organização e mobilização coletiva, tanto da população negra como das suas inteligências e capacidades escolarizadas, para a enorme batalha no fronte da criação teórico-científica. Uma teoria científica inextricavelmente fundida à nossa prática histórica que efetivamente contribua à salvação da comunidade negra, a qual vem sendo inexoravelmente exterminado. (NASCIMENTO, 2019, p. 290, grifos meus).

(...) Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-la, interpretá-la e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses da população negra e de sua respectiva visão de futuro. Esta se apresenta como a tarefa da atual geração afro-brasileira: edificar a ciência histórico-humanista do quilombismo. (NASCIMENTO, 2019, p. 348, grifos meus)

Retomarei este ponto. Encerro aqui o último luminar daqueles que fui capaz de decompor. Nele, percebe-se o quilombismo assumindo o sentido de um *projeto civilizatório*. Encontramos nele, de maneira articulada e interdependente aos outros dois luminares anteriores, as condições práticas e teóricas para a edificação de um projeto societário baseado nos valores do comunalismo africano em diáspora.

Este projeto civilizatório e humanista é corporificado a partir dos princípios políticos, filosóficos, econômicos, culturais, espirituais, memoriais, científicos, éticos e estéticos acumulados a partir da experiência da população africana e afro-brasileira neste solo. Abdias, inclusive, escreve um manifesto programático, com princípios e propósitos que orientariam a ação do Estado Quilombista, herdeiro direto da primeira República Livre de Palmares, muitos dos quais guiaram a própria condução de seus projetos durante os mandatos parlamentares que exerceu.

Bom, a que se propõe está metáfora neste momento do trabalho? Ela busca, tão somente, demonstrar que assunção do espectro da luz do quilombismo de Abdias não ornava com a maioria das técnicas de análise de que estamos habituados.

Junto de um material diverso, denso, pouco funcional e de uma experiência intensa de pesquisa-ativista, havia também, as palavras de Abdias ressoando em mim. Elas me orientavam na busca pela integridade dos sujeitos e de suas experiências como eixos orientadores do que seria meu fazer científico. Estas ressoavam, principalmente, quando me inclinava para um caminho mais fácil:

Um instrumento conceitual operativo se coloca, pois, na pauta das necessidades imediatas da gente negra brasileira. O qual não deve e **não pode** 

ser fruto de uma maquinação cerebral arbitrária, falsa e abstrata. Nem tampouco um elenco de princípios importados, elaborados a partir de contextos e de realidades diferentes. A cristalização dos nossos conceitos, definições ou princípios deve exprimir a vivência de cultura e de praxis da coletividade negra. Incorporar nossa integridade de ser total, em nosso tempo histórico, enriquecendo e aumentando nossa capacidade de luta. (NASCIMENTO, 2019, p. 289, grifos meus)

Revirei minhas anotações de campo. Escutei boas vezes o material da pesquisa, principalmente, durante o isolamento social. Não tinha as presenças físicas, mas tinha as vozes e as memórias da experiência me relembrando os propósitos da pesquisa nos momentos mais duros.

Queria encontrar uma forma de ser capaz de analisar, compreender e definir os pontos primordiais a partir da experiência concreta, sem esquartejá-la. Desejava, quem sabe, conseguir alcançar e exprimir esta vivência de cultura, de ser total e de práxis da coletividade negra que, nem sempre, as ferramentas de pesquisa tradicional nos permitem alcançar.

Este desconforto, evidentemente, não é algo particular da minha pesquisa. Borges (2015) discorrendo sobre a história de implementação do Programa de Mestrado em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ pontua alguns desafios do próprio campo de estudo das relações étnico-raciais. E, expressa, como a articulação das três áreas de concentração do referido programa, a saber, "Mídia e Repertórios Culturais na Construção de Identidades Étnico-raciais"; "Campo Artístico e Construção de Etnicidades" e "Pensamento e Políticas Públicas", buscam a:

Exploração não só de construções identitárias étnico-raciais, mas também de tensões e reconfigurações advindas do que se produz/produziu a partir do ser negro, em termos culturais, sociais e políticos. Pretende, assim, abranger questões concernentes ao conhecimento, sua aquisição e sua reprodução em políticas públicas e práticas formativas referentes às relações étnico-raciais no Brasil. (BORGES, 2015, p. 9, grifo meu).

Assim, fui entendendo que este desejo de expressar a vivência de cultura e de práxis da coletividade negra de modos mais integrais, trazia o desafio deste campo do conhecimento. E, falava da necessidade de enfrentar tensões e ser capaz de reconfigurar formas de expressar àquilo que "o ser negro produz/produziu", sejam estes os sujeitos da minha pesquisa ou os próprios teóricos negros/as que utilizo.

Além disso, buscava neste processo ser capaz de apresentar uma forma alternativa de democratização na produção e disseminação dos conhecimentos, tal como orienta a pesquisa-ativista. E, foi assim que me encontrei com as metodologias informadas por arte (COLES, KNOWLES, 2008).

# 2.6 ADUBANDO A TERRA, O USO DAS METODOLOGIAS INFORMADAS POR ARTE

Rememorei algumas leituras que me foram enviadas por minha grande companheira de caminhada no doutorado, minha amiga Valentina, que também constavam na ementa de uma das disciplinas acessada durante o sanduíche.

Elas tratavam do uso das artes nas pesquisas qualitativas, sobretudo, envolvendo contextos de pesquisa comunitários e participativos e, de que maneira, seus usos poderiam oferecer insights que informassem os processos de análise e promovessem uma disseminação de resultados mais acessíveis. Quer seja pela dúvida, pela insegurança da recepção ou até por não me achar capaz de bancar algo nesse sentido, elas tinham ficado na gaveta até aquele dado momento.

A tradição de *arts-informed research* ou *pesquisa informada por artes* (tradução livre) a que tive acesso e me inspirei, advém das contribuições do Centre for Arts-Informed Research do Instituto de Estudos em Educação de Ontário, situado na Universidade de Toronto.

A presidência da Associação Americana de Pesquisas Educacionais, sob a condução do educador e pesquisador Elliot Eisner<sup>18</sup> no início dos anos 1993, estabeleceu as condições que faltavam para que os estudos na perspectiva da arte e educação avançassem. O lançamento do grupo especial de trabalho da associação sobre art-based educational research (pesquisa educacional baseada em arte, na tradução livre) estimulou uma série de educadores-pesquisadores a se aproximarem da temática, entre eles, os pesquisadores e educadores de Toronto. Estes passaram a acumular iniciativas e estabeleceram um grupo de trabalho experimental em 1998. Anos mais tarde, esse grupo se tornou uma referência nos estudos de arte e educação e consolidou o Centro de Pesquisas Informadas por Arte nos anos 2000.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Elliot Eisner (1933-2014) foi um importante educador norte-americano, intelectual e pesquisador da área da educação. Se destacou na Universidade de Stanford por sua contribuição no campo de estudos sobre a interface entre arte e educação, estudos curriculares e pesquisa qualitativa em educação. Suas práticas pedagógicas e seus escritos explorando as possibilidades do uso da arte em escolas primárias norte-americanas, bem como, suas proposições para uma reforma curricular que contemplasse com centralidade as dimensões criativas e críticas no currículo repercutiram na sociedade americana do início dos anos 1960. Já nos anos 1980, passa a dedicar-se a solidificação de abordagens qualitativas de pesquisa em educação utilizando arte. Eisner foi um dos pioneiros na consolidação do campo de estudos de arte-educação tornando-se presidente da Associação Americana de pesquisa em Educação; da Associação de Arte Educação e da Sociedade Internacional de Educação através da Arte.

O livro organizado por este centro, o *Handbook of arts in qualitative research* de Knowles and Cole (2008) e prefaciado por Elliot, é dirigido a comunidade de trabalhadores, educadores, artistas e pesquisadores que queiram se apropriar do uso das artes nas pesquisas qualitativas. Dividido em seis capítulos, o livro parte das noções sobre o que é conhecimento e como se pode conhecer; das possibilidades metodológicas utilizando as artes; dos principais gêneros artísticos e seu manejo no contexto da pesquisa; do processo de investigação utilizando artes; das artes na pesquisa atravessando as disciplinas e, por fim, questões e desafios nos usos de metodologias baseadas ou informadas por arte.

Na medida em que desengavetava o material e fazia outras leituras de Elliot, portas iam se abrindo. Começava a vislumbrar formas de preservação da integridade dos sujeitos e das experiências. Eisner (2008) surgiu para dar lucidez conceitual ao incômodo que sentia só de me imaginar transcrevendo as conversações; criando categorias a priori ou a posteriori; fatiando trechos dos pensamentos/histórias de vida negras em pleno movimento da oralidade para brecá-las dentro de um texto rígido, ou ainda, fazê-lo sem conseguir trazer todo o elemento de contexto de vida dos sujeitos.

Não pretendo trazer aqui a discussão envolvendo Ciência e Arte ou a relação entre cientistas e não-cientistas, como os literatos de que trata o clássico 19 que abordou esse tema. Muito já se acumulou desde então, de tal modo, que acredito que necessitamos de exemplos práticos de complementariedade. O que gostaria de pontuar têm haver com a chave conceitual que Eisner (2008) me proporcionou.

Ele começa afirmando que os modelos ocidentais de pesquisa são concebidos a partir de decisões racionais, onde a busca conceitualizada dos fins precede e justifica a elaboração e a conformação/formatação dos meios. Na sequência, ele tece uma oposição precisa. Era a primeira vez que eu via algo que pudesse fazer sentido a experiência de pesquisa que tivemos. Dizia ele:

Mas será isto verdade? [os fins justificarem os meios]. Nas artes não o é certamente. Nas artes os fins podem seguir os meios. Alguém pode agir e a acção, em si, pode sugerir fins, os quais não precederam, mas seguiram a acção. Neste processo os fins mudam; o trabalho produz pistas que alguém segue. De certa forma, rende-se àquilo que o trabalho em processo sugere. Este processo de mudança e objectivos, enquanto se faz o trabalho à mão, é aquilo a que Dewey chama "propósito flexível". O propósito flexível é oportunista; ele sustenta-se nas características emergentes que aparecem dentro de um campo de relações. Ele não está rigidamente agrupado a objectivos predefinidos quando há oportunidade de melhores aparecerem. O tipo de pensamento que o propósito flexível requer tem maior sucesso num ambiente

\_

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Referência ao livro de C.P Snow intitulado *As Duas Culturas* (1959).

em que a aderência rígida a um plano não é uma necessidade. Como professores experientes, sabemos que o caminho mais certo para o inferno numa sala de aula é seguir o plano da aula, independentemente de tudo o resto. (EISNER, 2008, p. 07, grifos meus)

A abertura a incerteza e a adoção de um "propósito flexível" é uma condição da pesquisa-ativista, tal qual o é para qualquer criação artística. As características emergentes dentro de um campo de relações constituíram a pesquisa e produziram pistas que alguém seguiu, nesse caso, eu mesma.

E, antes que a questão paire, tomo emprestado o próprio Elliot (2008, p.05) quando nos diz que "as belas artes não detém o monopólio do artístico". Tão pouco concordaria Abdias (2019) sobre o monopólio destas pela imagem de um artista stricto sensu. O próprio quilombismo, como ideia-força motriz, apresenta suficientes exemplos da viabilização do gozo da criação artística em lato-sensu.

Delineio, então, algumas características gerais e comuns da pesquisa informada por arte nessa tradição. Na sequência, faço uma localização sobre o estudo da forma, para expressar o meu processo de trabalho na análise da pesquisa e produção envolvendo as formas artísticas escolhidas, as fotografias e a produção de contos literários.

As pesquisas informadas por arte buscam um caminho para redefinir as formas e a representação da pesquisa, de tal modo, a criar novos entendimentos sobre processo, espírito, propósito, subjetividade, emoção, responsividade e compromisso ético. Em geral, elas partem do reconhecimento de uma barreira que mantém apartado o conhecimento acadêmico e a comunidade (COLES, KNOWLES, 2008)

Então, se comprometem com uma ou mais formas artísticas objetivando a integralização dos aspectos múltiplos da dimensão humana como os psicológicos, emocionais, espirituais, culturais – frequentemente esvaziados na noção de racionalidade e objetividade de uma ciência positivista - de modo que o trabalho acadêmico encontre ressonância, necessariamente, na vida comum e comunitária apresentando-se de maneira acessível, empática e provocativa (COLES, KNOWLES, 2008)

Relembrando Eisner (2008, p.09) tanto educadores como artistas necessitam "estabelecer e compor relações qualitativas que satisfaçam algum propósito". Entre os elementos definidores da pesquisa informada por arte encontra-se o compromisso com um ou mais gêneros artísticos. Assim, cabe aos educadores-pesquisadores-artistas alcançar o estabelecimento, a composição e a projeção dessas relações qualitativas entre as questões da investigação e a forma de representação artística que o texto adquire.

Deste modo, a avaliação da "integridade metodológica da pesquisa", segundo Coles e Knowles (2008, p.61) deve responder a indagação: Quão bem a composição entre forma artística e as questões da investigação iluminaram e atingiram os propósitos da pesquisa? Em outras palavras, no caso de Eisner (2008, p.09):

Pintar com aquarelas torna possíveis algumas qualidades visuais que não podem ser criadas com pinturas de óleo. A tarefa do artista é explorar as possibilidades do meio, de forma a concretizar objetivos que ele ou ela valorizam.

Esta metodologia parte do pressuposto desmistificador da noção sobre o ato artístico, exclusivamente, como incorporação de habilidades inatas. Coles e Knowles (2008) advogam que pesquisadores podem e devem aprender com os processos de trabalho dos artistas. A mobilização de sensibilidades artísticas em sincronia com as técnicas que caracterizam o trabalho destes, propiciam possibilidades expandidas de imaginação, interpretação e criação que favorecem o processo de investigação e de formulação de composições qualitativas a partir dos dados de uma pesquisa.

Importante ressaltar que é o próprio pesquisador-artista o principal instrumento dessa metodologia. Ela se se propõem a atravessar este sujeito, e por isso, produz inevitavelmente reflexos dessa presença e a constituição de uma assinatura. No entanto, isto não quer dizer que, necessariamente, o pesquisador/a é o foco ou o objeto de estudo, como por exemplo, em uma autobiografia ou uma autoetnografia.

Nesse sentido, convém trazermos um exemplo que nos ajude a compreender como o pesquisador-artista se conecta com essas ressonâncias e, também, a forma que intuiu meu trabalho. Eisner (2008) nos diz:

Os artistas e todos os que trabalham com a composição de qualidades tentam atingir um "bem de ajuste". (...) O trabalho nas artes cultiva os modos de pensar e sentir que eu descrevi; não se pode ter sucesso nas artes sem tais capacidades cognitivas. Tais formas de pensamento integram o sentimento e o pensamento de modo que os tornam inseparáveis. Sabe-se que se está certo porque se sente as relações. Modifica-se o trabalho e sente-se os resultados. As sensibilidades entram em jogo e refinam-se no processo. Um outro modo de por isto é que à medida que aprendemos nas artes e através delas, nós tornamo-nos inteligentes qualitativamente. (EISNER, 2008, p.06, grifos meus)

O último elemento definidor da metodologia que gostaria de mencionar se dá no compromisso de buscar atingir esta "sensibilidade refinada" de que nos fala Eisner, junto de uma audiência mais ampla que, apenas, a academia. Refere-se, então, ao propósito ético-moral de responsabilização social e de produção de uma equidade epistemológica. Isto é, produzir meios necessários para que a audiência ampliada a que o trabalho se destina possa se engajar e se posicionar no processo. Essa dinâmica deve possibilitar o

compartilhamento de afetos que a fruição desencadeia em prol da promoção da ação e a transformação da realidade (COLES, KNOWLES, 2008).

Apresentadas tais características gostaria de comentar sobre o estudo da forma e os meios pelos quais empreendi o meu processo de trabalho com as imagens e os contos. Devo dizer, antes de tudo, que embora seja uma amante das artes nunca me considerei artista e, felizmente, a esta altura isto não é mais uma questão. O que ocorre é sempre ter sido atravessada por uma urgente necessidade de comunicar a vida.

Sempre fui apaixonada pelas palavras, ditas ou escritas, e sua misteriosa arte de encantamento. Quando a vida me exprimia e tentava me oferecer, apenas, a medida do possível era a arte a quem eu recorria e recorrerei. Alargar os estreitos possíveis e, como nos diz Fernanda Montenegro, *aquecer a carcaça do homem*, eis os propósitos da arte!

A pandemia vem estreitando a medida de possível todos os dias. Não queria encontrar me com mais um processo estreito. Tão pouco sabia por onde começar diante desta proposta metodológica. Até que, sorte ou azar, iniciei a leitura na volta do sanduíche em março de 2020 de dois belíssimos livros. Eles haviam surgido a partir da pesquisa no ano anterior, eram eles: O <u>Diário do Hospício e o Cemitério dos Vivos</u> de Lima Barreto e <u>Tenda dos Milagres</u> de Jorge Amado.

A história do primeiro é marcante. Estava caminhando pelo palácio da UFRJ, depois de assistir a disciplina do coletivo e, vi uma parede adesivada com a seguinte inscrição: "Um maluco vendo me passar com um livro debaixo do braço, quando ia para o refeitório, disse: - Isto aqui está virando um colégio!" - Lima Barreto em Diário do Hospício.

Achei tão pertinente ela estar ali. Sabia, apenas, por alto sobre a internação compulsória em 1914 do intelectual e escritor, negro livre Lima Barreto no Hospício Pedro II, vulgo primeiro manicômio do país, situado onde hoje encontra-se a própria UFRJ Campus Praia Vermelha. Fiquei tão encafifada sobre as histórias que guardavam esse diário que comprei o livro. Daí para frente não soltei mais das mãos de Lima Barreto.

O segundo me surgiu no contexto do II Encontro do Coletivo NegreX na UFBA. Estava eu socializando um trecho do meu diário de campo com um dos estudantes que havia participado da entrevista experimental. Este trecho do diário está no Relicário da Tese (Apêndice 4). Obtive dele uma reação inusitada. Ele leu, muito atentamente, a passagem de quase uma página. Depois da leitura, estava visivelmente emocionado e comovido. Me olha fundo nos olhos e me diz, inebriado: "Ah, se Pedro Arcanjo fosse vivo para ler isto!". Eu, do alto de minha ignorância, pedi para que ele me contasse mais

sobre esse tal de Pedro (bem com essa entonação de pesquisadora que vocês podem imaginar de "conte me mais sobre isso").

Ele, gentilmente, me apresentou, o negro Arcanjo. Expoente máximo da cultura bahiana, mentor da Tenda dos Milagres e reitor da Universidade Popular do Terreiro de Jesus. Primeiro e mais renomado mestiço a se tornar bedel da Faculdade de Medicina da Bahia. Ou ainda "Pardo, paisano e pobre — tirado a sabichão e a porreta. (de um relatório policial sobre Pedro Archanjo, em 1926)". Este era mestre Arcanjo, ou Ojuobá, personagem de Jorge Amado em Tenda dos Milagres. (AMADO, 2012)

Acho simbólico narrar como estes dois livros chegaram até mim, tão somente, aos quase trinta anos mesmo já tendo lido outros livros desses escritores e, digamos, durante os quarenta e cinco do segundo tempo da pesquisa – quando a vida espreme de verdade. Ambos, demonstram o potencial de intromissão da arte e da espiritualidade ou da sincronicidade, como preferir, sempre a nos socorrer.

Digo que diante do testemunho e da história de vida de Lima, não só acreditei que eu poderia ser capaz de escrever, como vi a urgência de fazê-lo para contar a história de que fui testemunha e participante. E, no que se refere a Jorge, aquilo que me incomodava em Tenda dos Milagres (sua maestria na defesa da mestiçagem) era precisamente minha maior lição a aprender. Ele me oferecia lições sobre como construir um argumento, como promover a base de uma contextualização, dicas sobre como criar tipos complexos de personagens e uma preciosa alegoria literária que contempla e coloca em outro patamar o sentido e a função da estética. Bom, daí para diante, os erros são todos meus.

Isto posto, segui a orientação da metodologia informada por arte, empreendendo o estudo das formas artísticas. Forma e conteúdo são praticamente dimensões inextrincáveis. No esforço de síntese, apresento em tópicos o que compreendeu o estudo da forma, a partir de Coles e Knowles (2008) e, de que maneira me apropriei para utilização no processo de análise de dados e apresentação dos resultados do trabalho:

a) A forma deve assumir *compromisso com o gênero* ou forma artística adotada – ainda que não seja requisitado ser um artista *stricto sensu* é preciso ter familiaridade, expertise e saber pensar dentro daquele meio de possibilidades. (COLES E KNOWLES, 2018)

A fotografia permite a captação de ângulos diferentes de perspectiva. O olhar de quem fotografa, de quem é fotografado/a e de quem aprecia. Possibilita a contemplação e sugestão de símbolos, bem como, de sua fixação momentânea através da imagem. Essas características poderiam me ajudar a explicitar os movimentos de territorialização-

"desterritorialização" dos sujeitos negros/as na UFRJ e a proposição sobre o *lugar da* negritude.

Os contos literários se caracterizam por sua infinita diversidade de formatos. Possuem pré-requisitos de criação mais negociáveis. Em geral, tendem a ser mais flexíveis quanto a erudição prévia de seus leitores. Possuía também mais familiaridade com este gênero do que com outros.

Permitiriam a exploração da atmosfera e da densidade do campo e da experiência. Poderiam me ajudar na captação mais integral dos sujeitos. E me ajudariam a dar visibilidade a elementos chaves de análise e a ocultar e preservar o que fosse necessário.

b) A forma deve ser assumida como método e elemento estrutural de orientação do processo de trabalho – isto significa, entender como aquele método de criação funciona e quais elementos estruturais ele pode fornecer e quais não pode. Esta questão deve servir para uma construção viável de argumento que mantenha a coerência, tanto entre a ilustração do conhecimento produzido pela investigação, como com os propósitos e aquilo que é esperado para comunicação dentro do gênero escolhido. (COLES E KNOWLES, 2018)

O método de composição de uma galeria de imagens demanda harmonia, balanço, contraste e fixação de um argumento utilizando das cores, formas, sequências e motivos retratados. Este processo de selecionar, agrupar e compor com as centenas de imagens que possuía me possibilitariam captar de maneira mais orgânica e vivaz os ângulos que comporiam a argumentação sobre os *lugares da negritude*.

O método de escrita de contos literários demandaria, como mínimo, a escolha de histórias a serem contadas. A produção de um enredo estimulante e de um conjunto de personagens envolventes que dessem vida a trama. Este processo me ensinaria a decantar e escolher as melhores ou mais importantes histórias a serem contadas a partir da pesquisa. Me obrigaria a encontrar uma forma estimulante de conta-las associadas a criação de um roteiro-fio argumentativo que a tese exige. Por fim, ofereceria uma forma mais adequada de me apropriar do banco de dados da pesquisa respeitando sua, quase vocação, como acervo para construção de personagens inteiros.

c) A forma como elemento processual e um fenômeno emergente - isto implica reconhecer que o sentido de inspiração, no contexto da metodologia, está sempre conectado com aquilo que é processual, de modo que tem como ponto de partida, necessariamente, uma racionalidade fundamentada no real ou uma causalidade fortuita

observada a partir dos fenômenos e dados que a investigação forneceu. (COLES E KNOWLES, 2018).

A racionalidade fundamentada sinalizava, entre os dados da pesquisa, a representatividade como uma chave de leitura importante para os coletivos negros. Esta vêm sendo acessada, também, a partir das artes como fontes de produção de imaginários.

Trata-se da criação pelos coletivos negros de logomarcas, da produção de materiais imagéticos como folders e encartes, da produção de ensaios fotográficos, do uso do audiovisual em atividades, da organização de saraus e bailes musicais, entre outras manifestações.

Assim, os próprios "achados da pesquisa" sugeriam ser possível partirmos do uso e da produção real das formas artísticas encontradas para incorporá-las na análise. Ressalto que todas as fotografias utilizadas na tese se passam na UFRJ. Os créditos destas imagens constam nas legendas e os links de acesso virtual na lista de figuras no início do trabalho.

d) A forma como elemento técnico - esta qualidade demanda que estejamos atentos/as sobre as maneiras mais apropriadas de concepção e apresentação do trabalho artístico e sua apresentação no documento. Deve-se considerar, sempre, o que, para quem e como estas formas artísticas informam a investigação. (COLES E KNOWLES, 2018)

A contemplação e estudo desta propriedade implicou na decisão de construção de um projeto gráfico específico para a tese. Significou a negociação entre os limites formais de apresentação do documento de tese e, o mínimo necessário, para apresentação condizente e respeitosa diante das formas artísticas escolhidas.

e) *A forma como elemento estético* – significa o domínio e a busca pela consistência, coerência interna, composição, qualidade, autenticidade, aparência condizente e sinceridade próprias ao gênero artístico escolhido. De outra maneira, confiar e aprender como a forma artística pode, de fato, informar a investigação sendo ela mesma forma e conteúdo. (COLES E KNOWLES, 2018)

Para satisfação desta difícil propriedade dediquei-me a fortalecer um grupo de interlocução/recepção. Além de enviar os contos para integrantes do coletivo para que pudessem dividir suas opiniões e impressões (já estávamos em isolamento social), também, compus um grupo informal de leitores. Entre eles, familiares, amigos, gente da universidade e fora dela das mais distintas áreas. Isto me ajudaria a perceber a recepção e saber se, de fato, a proposta estava funcionando e como deveria proceder com os ajustes finos.

Fortuitamente, o Coletivo Preto Virginia Leone Bicudo inaugurou durante a pandemia um Clube de Leitura, assim como, outros coletivos negros estudantis da UFRJ. Ofereci os contos para alguns de seus integrantes e dividi com eles minhas angústias. Prontamente, ofereceram o espaço do Clube de Leitura para uma fruição e avaliação coletiva dos contos. Sem este esforço coletivo de aprimoramento, em certo sentido, autorização e estímulo, certamente, teria eu desistido diante da insegurança.

Os contos abrem os três últimos capítulos. O primeiro "A porta entre aberta" surge a partir das reflexões da leitura do Diário Hospício. As perguntas eram muitas e os limites para respondê-las evidentes. Então, o conto foi o possível que construí como resposta.

O segundo conto "Sinfonia Carioca", na realidade, têm mais cara de crônica. Está baseado em uma nota do meu diário de campo que foi estilizada. Apenas, acrescentei elementos factuais de como havia começado meu dia naquela manhã que não constavam na nota do diário de campo.

O último conto "Yara e o balé de ponta dupla" surgiu do estudo da entrevista de uma das estudantes do coletivo que também é bailarina. Na ocasião, me propus a reler Abdias e acabei encontrando uma linda passagem que ele dedicou a bailarina Mercedes Baptista (1921-2014). Fui levada, então, ao documentário que a homenageia: "Balé de pé no chão: a dança afro de Mercedes Baptista" de Lilian Solá Santiago e Marianna Monteiro (2005). A associação estava feita e este conto acabou nascendo já em julho de 2021 em plena finalização da tese.

Bom, como apresentá-los aos leitores? Ou qual sua função no capítulo? Muito refleti sobre esse ponto a partir das leituras de metodologia informada por arte (COLES, KNOWLES, 2008). Resolvo, então, ser mais importante expressar o caráter do meu convite aos leitores/as.

A melhor tradução a que cheguei foi a de que além de trazerem os resultados da pesquisa, pois sem os resultados não teria sido possível escrever os contos, eles cumprem a função de uma espécie de "Chamada de Angola" durante a tese e entre os capítulos. Não consigo encontrar uma outra gramática para expressar o que quero dizer com isso, logo, tento apresentar o que são as chamadas para aqueles distantes do universo da capoeira.

A chamada pode cumprir muitos papéis, em geral, representa sempre uma ruptura no andamento do jogo de capoeira. Um respiro em meio a um jogo pegado. É quando um jogador interrompe uma sequência e "chama" o outro para assumirem uma posição de

observação. Com diferentes gestuais segundo os tipos de chamada, elas são um respiro, uma reorganização, uma estratégia, um rito no jogo expressos em um "bailado" entre os jogadores que se deslocam na roda sem descolar dos corpos uns dos outros.

Entre as chamadas mais populares, encontra-se a "volta ao mundo". Nela, a mão direita dos jogadores se toca, eles as seguram se observando enquanto circundam a roda mais lentamente em sentido anti-horário. Mais do que um parêntese ela é um recurso. Sua suspensão é do verbo interromper e do verbo içar. A energia e o axé do jogo são içados pedindo proteção e conexão espiritual. A chamada vem com mandinga e sagacidade. Também pode representar um teste ou uma tentativa de surpreender o adversário.

Assim, os contos são uma "chamada de angola". São momentos em que o ataque argumentativo da tese se reconfigura. O fluxo anti-horário da sensibilidade e da ancestralidade são içados para oxigenar o texto e impregnar de outras possibilidades. É um convite as leitoras/es para se deslocarem na rota argumentativa da tese sem se descolarem dos corpos da pesquisa em experiência e aquilo que os rodeia.

É uma abertura para que leitoras/es possam construir de maneira ativa suas próprias interpretações. No sentido freiriano do termo, é como se o convite fosse para superar a "ad-miração" inicial do problema e de meus argumentos de tese, para uma "readmiração" da roda da pesquisa, podendo estes reconfigurar a admiração inicial das/os leitoras/es sobre aquilo que argumento (FREIRE, 2019).

Finalmente, encerro este capítulo informando que o inventário de tudo que foi reunido e produzido pela pesquisa com os respectivos links de acesso encontra-se ao final da tese (Apêndice 1). Trata-se de um material em estado bruto, sem edições, do qual partiram as análises e a sistematização dos resultados.

## 3 DE ATOR POLÍTICO A MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: ESTAR À DERIVA NA UFRJ



Figura 1: "Conhecendo a UFRJ" Crédito: Raphael Pizzino no Panorama UFRJ

#### Ato 1: Estar à deriva

Tiros.

Não queria começar o dia assim. Isso me faz pensar que não estou no lugar certo. Sentir que estou nos lugares errados é comum. A sensação de que não pertenço é tanta que às vezes acho que ela sempre vai me acompanhar. É complicado.

Mas

Uma vez me falaram que no ensino médio eu ia viver a melhor fase da minha vida.
"Vou me encontrar" Pensei.

3 anos... não me encontrei, logo, não pertenci.

Ok, talvez não fosse o momento ou talvez eu esteja idealizando esse encontro. E se ele não existir? Talvez não exista. Eu preciso aprender a lidar com isso.

Tiros.

Com isso também. De novo.

Tenho tentado encontrar o pertencimento desde da minha infância. Na adolescência essa

busca fica mais conflituosa dentro de mim. Não sei se sou capaz de pertencer.

Mas

Vou tentar. Só que agora vou por outros caminhos.

- Onde você mora?

- Em Benfica, perto do Jacaré.

- Ah, na favela?

- Não, na favela não. No bairro ao lado.

Me neguei. Me sinto mal. Menti o lugar que eu moro e nem foi pra minha segurança. Foi só pra tentar... Pertencer.

Não pertenço. De novo.

Falhei. Não consigo. É difícil. Melhor se acostumar. Ninguém mandou se meter nesses locais considerados de privilégio, Daniela.

Tiros.

Não consigo pertencer. Às vezes, nem aqui [referência ao Jacaré]. Começar o dia assim me faz pensar que estou no lugar errado. De novo.

Em meio aos conflitos: Minha família. É a base. Me fizeram sentir a primeira sensação de pertencimento ao me acolher com todo afeto do mundo. Lembro que é possível, mesmo que os lugares estejam me fazendo pensar que não.

Aprovada na UFRJ

Comemoração por toda parte, minha familia fica feliz. As pessoas onde eu moro ficam feliz. Aqui as vitórias são coletivas

Mas

Tenho a consciência de que não vou sentir o pertencimento. De novo.

Acho que essa sensação vai estar sempre aqui. Choro.

As pessoas desse curso não vão se parecer comigo, eu sei disso. É sempre assim. Talvez eu não queira ir. Fui.

Mas

Queria a extensão do que sinto com minha família em outros lugares.

Tiros.

Assim que começa minha primeira semana de faculdade. Acho que não deveria ser assim.

Eu deveria chegar feliz, mas chego preocupada.

Disfarço. Aqui está tudo tão calmo, mas mesmo assim eu não queria estar aqui. Isso me faz pensar que não estou no lugar certo.

"A graduação passa rápido." Ouço. "Ainda bem" Penso.

[continua no próximo ato]

#### 3.1 O DESENRAIZAMENTO DOS SUJEITOS FEITOS OUTROS

Deslocamento, incômodo, desencontro, idealização, desumanização, frustração, desenraizamento, luto, desmascaramento, dor, desilusão, punição... ser feita refém e prisioneira da inexistência.

A experiência descrita elucida o imenso desafio dos sujeitos negros/as feitos como Outros - pelo colonialismo, pelo capitalismo, pela ideologia eurocêntrica e neoliberal, pelas lógicas coloniais e da branquitude - enfrentam para encontrar a si próprio e a sua pertença em um mundo que nega, sistematicamente, seu direito de existir enquanto humanamente diferentes (ARROYO, 2018).

Gerber e Nascimento (1989) identificam quatro tensões como constituintes que informam a ação política africana e afro-brasileira na diáspora. Estas características são recorrentes no *continuum* histórico e cultural que marca a experiência de organização político-social da população africana e afrodescendente no Brasil. Elas oferecem uma espécie de guia para localizarmos a dinâmica de movimentações individuais e coletivas destes sujeitos. Encontram-se entre estas tensões:

- a) A tensão de se perceber só, de sentir-se em *solidão* ou em uma não-pertença, inclusive, pertença de si e do corpo que habita.
- b) A tensão e o movimento de estar sempre em *fuga*, concreta ou simbólica, sozinho ou coletivamente, sendo esta entendida como uma prática de busca pela sobrevivência;
- c) A tensão de viver sob a sombra insegura de um constante estado de *migração*. Uma espécie de longo estado de nomadismo em decorrência dos diversos fluxos migratórios que esta população vem sendo submetida<sup>20</sup>;
- d) A tensão e o movimento de estar em busca de empreender um novo limite, seja para o "território, para a terra, para o povo, para você";

Estas tensões/marcadores podem ser visualizadas no texto da estudante. Na abertura do texto vemos a *solidão* de uma peregrina a espionar o mundo por entre a janela. A angústia retratada é tamanha que se coloca em xeque a própria possibilidade de a condição de pertença estar acessível ao sujeito negro/a.

A *fuga*, por sua vez, toma a forma da negação. Negar a favela como tentativa de sobrevivência posto o exílio dos seus. Na consequência, uma sensação de fracasso individual. A falha que ressoa como culpa "de se meter nesses locais considerados de privilégio". O intento do opressor reverberando no oprimido.

A dificuldade de se perceber e de se encontrar no mundo, como também, de se conectar com a vida através dele não está restrita aos "ditos locais de privilégio" (referência à UFRJ). "Tiros. Não consigo pertencer. Às vezes, nem aqui (referência ao

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Entre alguns exemplos, podemos citar a migração das fazendas aos quilombos; a migração nordestina para São Paulo na década de 1950, as inúmeras migrações entre cidade e campo e, os processos de migração urbana mais recentes, movidos pela especulação imobiliária, gentrificação, militarização e remoção de favelas nos grandes centros urbanos.

Jacarezinho)." Disparos anunciam que a morte física ou simbólica ronda a experiência no mundo e de mundo da população negra. Implica um encontro esporádico com a vida, inclusive, no aqui e no agora do "chão de origem". Aliás, como pensar este "chão" para os próprios herdeiros e navegantes da diáspora africana?

O encontro esporádico com a vida e a sombra insegura de um constante estado de *migração*, de travessias em busca de lugares, sejam elas concretas ou simbólicas, estão registrados na memória afro-brasileira e em nossa cultura popular. Como não associar esta passagem da estudante com os ecos daquele andarilho, na canção escrita em 1976 pelo mestre do improviso, nosso imortal partideiro Candeia e, eternizada na voz de Cartola:

Quero assistir ao sol nascer Ver as águas dos rios correr Ouvir os pássaros cantar Eu quero nascer Quero viver

Deixe-me ir Preciso andar Vou por aí a procurar Rir pra não chorar Se alguém por mim perguntar Diga que eu só vou voltar Depois que me encontrar

Se conectar com o mundo. Esperançar e crer que este encontro é possível. Nascer para o encontro com a vida. A práxis sociocultural da população afro-brasileira, registrada nas diferentes formas associativas que carregam o quilombismo como ideia-força motriz, entre elas a escola do samba, ensinam. (NASCIMENTO, 2019) Disponibilizam um conjunto de ferramentas para que os sujeitos "aprendam a lidar com isso", neste caso, a opressão e a prisão da inexistência forjadas pelo opressor (ARROYO, 2018).

É simbólico no texto da estudante que a palavra mundo apareça a primeira vez junto da primeira experiência de pertencimento, mais ainda, da forma como se encadeia. "Minha família. É a base. Me fizeram sentir a primeira sensação de pertencimento ao me acolher com todo afeto do mundo." A primeira pertença está nas mãos daqueles que lhe deram a vida. Não porque lhe colocaram no mundo, este espaço-tempo rondado pela eminência da morte negra. E sim, porque lhe entregaram o afeto do mundo. A possibilidade iminente da vida. E continua: "Lembro que é possível, mesmo que os lugares [aqui sim, em referência ao espaço-tempo do mundo] estejam me fazendo pensar que não".

Este sentimento de vida em iminência toma o texto. Nasce o primeiro verso de respiro de toda a narração. "Aprovada na UFRJ. Comemoração por toda parte, minha família fica feliz. As pessoas onde eu moro ficam feliz. Aqui as vitórias são coletivas". A vida pulsa e o faz a partir do sentido de povo, de coletividade. É quase, como se dissesse, "sim, para nós, existir é uma vitória coletiva". Tão logo não se esteja junto de sua coletividade, o pertencimento e a existência são, imediatamente, postos em dúvida ou suspensão.

O desfecho desta suspensão encerra-se com o trecho "queria a extensão do que sinto com minha família em outros lugares [referência ao espaço-tempo do mundo]". Eis aqui, o propósito genuíno de que nos fala Gerber e Nascimento (1989) sobre, empreender um novo limite para o território, para a terra, para o povo, para você.

Importante notar que neste momento não estamos diante da figura de uma peregrina solitária a espiar por entre as janelas o mundo. Não se trata, também, da imagem da exilada empreendendo uma rota de fuga diante do que lhe é nocivo. Tão pouco, vemos a sombra insegura da migrante/andarilha a atravessar estradas e oceanos em busca do lugar para "se fazer parir".

Esta passagem parece ser mais bem contemplada na figura de uma retirante/romeira. Carregando as experiências vividas pelas outras "personagens" ela já provou não mais espionar o mundo; já compreendeu que não são todas as rotas de fuga úteis a sobrevivência; também, já se descobriu parida junto dos seus.

Diante da sina de ver seu pertencimento e existência, outrora conquistados, serem usurpados, a romeira faz seu pedido. Faz uma promessa pela vida. E, caminha carregando a crença no amanhã. Caminha com a esperança do milagre. Deseja ser capaz de segurar a própria vida por entre muitas mãos. É disto que parece se tratar o sentido do emprego da palavra *extensão* no texto da estudante. Ela nos fala da peregrinação para empreender um novo limite e ampliar a existência do território, da terra, do povo, de você.



Figura 2 "Intervenção dos estudantes de Belas Artes" Crédito: Rapahel Pizzino ao Panorama UFRJ

Arroyo (2018) nos sinaliza a intencionalidade dos processos de desenraizamento como uma condição para a produção da inexistência dos *sujeitos feitos outros*. Trata-se de um mecanismo secular que nega a indígenas, camponeses, negros, quilombolas, favelados, sem-terra, sem teto a legalidade do direito à terra e ao usufruto do território. É produzida a ilegalidade/invisibilidade destas terras e territórios para, na sequência, usurpá-las dos *sujeitos feitos outros*.

Este mecanismo autoriza a produção da inexistência e solapa o direito à constituição do lugar como meio privilegiado para a produção de condições materiais, espirituais, culturais e simbólicas de existência destes sujeitos. Arroyo (2018, p.204) dirá, então, que todo este processo é viabilizado por meio de brutais antipedagogias:

Destrói-se o chão, a base material, os processos de trabalho e de produção de seu viver e ser sujeitos de humanidade, culturas, valores, conhecimentos, logo, disponíveis para a cultura, o conhecimento, as representações de si e do mundo impostas como as únicas legítimas, hegemônicas. Esses processos brutais de desenraizamento foram e continuam sendo as opções pedagógicas escolhidas para a destruição dos saberes, culturas, valores, identidades dos povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses, trabalhadores dos campos e das periferias. (...) Na história de nossas pedagogias do Sul, a inculcação, os catecismos, a escolarização, não tiveram e ainda não têm a centralidade como políticas de persuasão, "educação" dos Outros porque aqui foram ensinadas pedagogias mais radicais, de raiz: o desenraizamento, desterritorialização, a desculturização. O culturicídio a partir da expropriação de seus territórios (ARROYO, 2018, p. 204, grifos meus)

Por entre caminhos distintos e segundo o passo de diferentes andarilhos, os elementos de Gerber e Nascimento (1989) e Arroyo (2018) nos auxiliam a perceber um certo sentido recorrente da experiência negra: o sentido do desenraizamento, a condição de estar à deriva e o anseio por superá-la.

Esta condição, longe de ser uma manifestação individual presente no poema da estudante, é um relato representativo de um padrão recorrente. Está presente nas reuniões, nos cursos de formação, nas cartas lidas no CONSUNI, nos panfletos, nos encontros dos coletivos e em outras manifestações político-culturais que participei no decorrer da pesquisa.

Não me pareceu ser possível compreender o sentido deste desenraizamento e desta sensação de deriva dos sujeitos negros/as que adentram a UFRJ, exclusivamente, como um choque cultural ou como uma falha nos processos de recepção e acolhimento destes *sujeitos feitos outros*. Isto também ocorre e, comumente, trata-se apenas dos sintomas e não das causas, acolhendo-os sob o signo de Outros, situação comum já sinalizada também por Arroyo (2018)

Assim, considerei importante compreender como se articulam essas intencionalidades antipedagógicas na universidade e sobre sua capacidade de educar estes sujeitos dizendo-lhes, material ou simbolicamente, que aquele não é o seu território.



Figura 3: "Lá do terraço do Hospital Universitário, um pedacinho do Rio". Crédito Raphael Pizzino ao <u>Panorama</u> UFRJ

A formação socioespacial de uma cidade universitária que foi construída em uma Ilha, cercada por comunidades pobres e negras, tão perto, mas ao mesmo tempo, tão distantes de usufruírem dela. Então, uma minoria destes supera o funil e se lança no vasto oceano. Escorrem, nas primeiras horas da manhã, por entre as diversas favelas e subúrbios da cidade do Rio e região metropolitana onde residem.

Cruzam a cidade, seus mares e pontes, nas mais adversas e imprevisíveis tempestades-situações até chegar à Ilha do Fundão. Porém, quando chegam, não pisam em terra firme... "Eu deveria chegar feliz, mas chego preocupada". A terra firme ficou para atrás. Está do outro lado da Ponte do Saber, cartão postal da cidade universitária. À deriva, encontram-se com uma insularidade solitária e distanciada das paisagens conhecidas.

Milton Santos (1926-2001) foi um dos mais célebres pensadores e intelectuais brasileiros, advogado, jornalista, geógrafo, professor, pesquisador, intelectual

absolutamente comprometido com a superação das desigualdades e da segregação socioespacial e racial marcantes em nossa estrutura de subdesenvolvimento. Ele nos deixou uma lição em "O papel ativo da geografia um manifesto" (2000) assinado por ele e outros geógrafos e estudantes.

Nele, se defende a geografia enquanto ciência dedicada há muito mais do que o estudo das localizações. Os proponentes reafirmam ser o espaço geográfico tanto uma categoria de análise, como uma instância social, colocando-o lado a lado com a cultura, a economia ou a política. Nas palavras dos autores:

(...) A riqueza da geografia como província do saber reside, justamente, no fato de que podemos pensar, a um só tempo, os objetos (a materialidade) e as ações (a sociedade) e os mútuos condicionamentos entretecidos com o movimento da história. (...) Daí o vigor do conceito [território usado], convidando a pensar processualmente as relações estabelecidas entre o lugar, a formação socioespacial e o mundo. (SANTOS, et al., 2000, p.03, grifo meu)

Nesta leitura, apresentam o espaço geográfico como sendo composto por um complexo sistema de objetos (materialidade) e por um sistema de ações (sociedade) concebendo tal relação como o objeto de estudo ciência geográfica. Cabe ao geógrafo/a, por meio de suas categorias de escala e categorias analíticas, decifrar estas interações que expressam as relações da humanidade e seu meio buscando reconstituir o sentido da totalidade em movimento.

Esta apresentação parece necessária porque ao entender o espaço geográfico como instância social podemos localizar a importância que este exerce para outras áreas do saber. Se vemos como impossível pensar a educação dissociada da cultura, da política, da economia, devemos também assumir sua indissociabilidade do espaço, tal qual nos sugere Cruz (2014) em sua fundamentação da pedagogia do espaço.

Trata-se de uma tentativa de superar um olhar para o espaço, apenas, como palco, como um meio ou um suporte inerte, neutro, desprovido de intencionalidades e desconectado do desenvolvimento da vida em sociedade para que sejamos capazes de reconhecer e analisar suas intencionalidades e sua pedagogicidade. (CRUZ, 2014)

Podemos ler o *território usado* como o espaço geográfico historicizado, do território ocupado por um povo ou por uma nação. Santos (2006) chama a nossa atenção para que sejamos capazes de ler seus usos, isto é, decifrar a relação/interação estabelecida entre os sistemas de objetos e ações responsáveis por produzi-lo tal como ele se apresenta.

Por essa razão, utilizarei o termo formação socioespacial da UFRJ. Cruz (2014) nos lembra, que espaço e sociedade são dimensões inextrincáveis no pensamento miltoniano. Através do paradigma da "formação socioespacial" a teoria miltoniana

buscou enfatizar as relações sociais e produtivas que os sujeitos estabelecem entre si e dele/as com o espaço, possibilitando que entendamos o espaço como um produto social. A partir desta posição, trato de aspectos da formação socioespacial da UFRJ, para posteriormente, destacar alguns pontos relativos ao uso deste espaço pelos *sujeitos feitos outros*.

Importante ressaltar que esta apreciação almeja, apenas, uma contextualização da formação socio-espacial e algumas inferências pedagógicas e não uma análise geográfica. Utilizarei para tanto algumas categorias analíticas da geografia miltoniana. Estas são melhor sintetizadas por Cruz (2014, p. 128-130) como:

- a) (...)Forma: a materialidade que testemunha as ações, o aspecto visível dos arranjos sociais;
- b) (...)Função: atividade esperada ou realizada por uma determinada forma espacial;
- c) (...) Estrutura: interação entre formas e funções espaciais no espaço total, reveladora do papel dos sujeitos, das instituições, o suporte ecológico, a infraestrutura, explicitada em termos de estrutura demográfica, estrutura de classe, estrutura produtiva, arranjos técnicos, produtivos, organizacionais e etc; d) (...) Processo: meios pelos quais a estrutura pode se realizar, como a ação contínua, ou ainda, movimento da totalidade para tornar-se singularidade.

Busco aqui explanar como interagem *forma, função, estrutura e processo* na constituição da formação socioespacial da Cidade Universitária – Ilha do Fundão e qual inferências pedagógicas nos sugerem. A escolha pela Ilha do Fundão se dá em razão desta abrigar o Centro de Ciências da Saúde e, consequentemente, a principal localidade desde a qual se deu o trabalho de campo da pesquisa junto aos coletivos na primeira fase da pesquisa.



Figura 4: Estudo para aterramento do arquipélago do Fundão. Autor Desconhecido. Fonte: <u>Como a UFRJ foi parar</u> <u>no fundão?</u>



Figura 5: Visão área da UFRJ em meados do século passado. Autor desconhecido. Fonte: <u>Como a UFRJ foi parar na Ilha do Fundão?</u>

### 3.2 A FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL DA UFRJ

A construção de uma Cidade Universitária para a Universidade Federal do Rio de Janeiro, então, Universidade do Brasil, atravessou e ainda atravessa décadas de uma história de idas e vindas e muitas disputas. Há uma vasta bibliografia disponível seja na historiografia, na arquitetura e planejamento urbano, na antropologia, como também, no acervo de memória institucional, remontando os projetos de construção da cidade universitária, suas concepções, equipes executoras e as dificuldades e soluções apresentadas nas diferentes versões<sup>21</sup>.

Utilizarei como referência o argumento do trabalho de Maria Lúcia Vilarinhos (2007) em uma coletânea dirigida a memória institucional e, recorrerei em alguns momentos para elementos históricos e observações de arquitetura e planejamento urbano oferecidos pela tese "Cidade Universitária da Ilha do Fundão: seus planos, seus edifícios" de Edison Zanckin Alice (2004) que se tornou referência para estudos subsequentes.

A Cidade Universitária da Ilha do Fundão abriga um dos primeiros conjuntos arquitetônicos modernos e um patrimônio inestimável da arquitetura e do planejamento urbano nacional. Segundo Buffa e Pinto (2016), a concepção desta Cidade Universitária e a forma de construí-la exerceu imensa influência na construção de outras pelo país, marcadamente as anteriores aos anos de 1960, como no caso da criação da USP (1934) e

\_

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Há distinções na literatura sobre a periodização e demarcação das características destes projetos segundo o campo de estudo. Alberto (2007) no artigo "Três projetos para uma Universidade do Brasil" mais historiográfico tem foco no interessantíssimo bastidor político e nas negociações entre as diferentes equipes executoras e suas correntes de representação na arquitetura e planejamento urbano. Ele sinaliza o primeiro projeto como sendo de Lúcio Costa (1936-1938) que pela inexpressividade de registros não foi analisado; o projeto de Marcelo Piacentini (1936-1938), o projeto de Le Corbusier (1936) e, por fim, o segundo projeto de Lúcio Costa (1936). Já a tese de Alice (2004), focada no estudo dos planos e dos edifícios, bem como, na relação entre planejado x executado define outros momentos, entre eles, o plano inicial de 1949 a 1952; uma primeira versão de 1954; a segunda entre 1956 e 1960, coincidindo com a conclusão da primeira etapa de implantação do Campus; a versão 1970 até a situação atual. Para uma melhor contextualização das correntes da arquitetura, dos bastidores políticos e das plantas propostas para a Cidade Universitária na Lagoa Rodrigo de Freitas, para a "Universidade Parque" na Quinta da Boa Vista, a universidade na Praia Vermelha e até a construção efetiva no que se tornou a Cidade Universitária na Ilha do fundão consultar Alberto (2007). Para fins deste trabalho que tem como objetivo uma explanação geral da formação socioespacial em voga e seus símbolos pedagógicos, tomo como referência o trabalho de Alice (2004, p. 101-147) em sua brilhante e instigante reconstrução, inclusive, imagética de cada planta e a hibridização operada por Jorge Machado Moreira (aluno de Lúcio Costa). Reorganizando as propostas de seu mestre e de Le Corbusier, originou sua própria perspectiva com que conduziu a equipe responsável pelo plano inicial (1949-1952) até 1962, quando em decorrência de um acidente se afasta, deixando concluídos o Instituto de Pediatria e Puericultura- (IPP), o Centro de Tecnologia (CT), Hospital Universitário (HU), a então, Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA, atualmente, FAU/Prédio da Reitoria UFRJ), a Gráfica e parte do Alojamento de Estudantes.

da UFRGS (1934)<sup>22</sup>. Sem contar o papel que exerceu como experiência prévia para a construção de Brasília<sup>23</sup>.

Sem sombra de dúvidas há um mérito e uma beleza única em suas edificações e arranjos. Estes, antes de tudo, necessitam de verbas para sua preservação, conservação e adequação as realidades atuais do nosso espaço-tempo e do desenvolvimento do projeto universitário que precisamos.

Alguns de seus edificios, como a própria sede da atual Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ (FAU-UFRJ), construída em 1957 por Jorge Machado Moreira com paisagismo de Burle Marx, teve seu vanguardismo reconhecido e premiado<sup>24</sup>.



Figura 7: Fachada Ed. Jorge Machado Moreira. Crédito: Raphael Pizzino ao Panorama UFRJ

Vale ressaltar a genialidade ambiciosa dos modernistas. Eles projetaram uma obra como experiência pedagógica viva para o próprio ensino da arquitetura. Ainda que, problematizemos a concepção iluminista-moderna e algumas inferências de sua pedagogia socioespacial mais adiante, me parece fundamental frisar a partir de um caso exemplar, a pedagogicidade do espaço, como sugere Cruz (2014).

<sup>23</sup> Nesse caso, marcadamente o estudo de centralidade do eixo monumental, como também, o trato com as escalas, demasiadamente, exageradas na UFRJ que seriam corrigidas posteriormente, como sugeriu o próprio Lúcio Costa, arquiteto e professor da, então, Faculdade Nacional de Arquitetura da Universidade do Brasil em entrevistas (<u>ALBERTO</u>, 2007) e (ALICE, 2004).

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Além disso, vemos algumas referências persistentes do modernismo de Minerva espalhadas pelo país até em universidades posteriores aos anos de 1960, onde passou a vigorar, como nos lembra Buffa e Pinto (2016), o modelo de *campus universitário* preconizado pela Reforma Universitária de 1968, cujos exemplos emblemáticos encontramos na UnB e na UNICAMP (1962)

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Prêmio na categoria de edifícios públicos da Exposição Internacional de Arquitetura da IV Bienal Internacional de São Paulo. O mesmo ocorreu com o Instituto de Puericultura e Pediatria, primeira obra a ser erguida na Ilha. Esta edificação foi premiada na II Bienal Internacional de São Paulo na categoria de edificações hospitalares. A edificação conta também contava com o paisagismo de Burle Marx e painéis de Aylton Sá Rego e Yvanildo da Silva Gusmão (ALICE, 2004).

Assim, observemos como a articulação das *formas* (o prédio da FAU e os objetos que o circundam) e das *funções* iniciais (ensino e pesquisa da arquitetura) desenha um tipo de *estrutura* (interações socioespaciais). Por estrutura, entenderemos a existência de uma forma preferencial de posicionar e propor a interação entre os sujeitos (comunidade universitária); a revelação da concepção e do ideal esperado para o exercício das instituições (propósito da universidade e sentido de ciência); de visualizarmos o tempo impresso no espaço deixando os rastros das estruturas demográficas e de classe (previsto para cerca de 900 estudantes vindos da elite que seriam a nova camada de profissionais liberais responsáveis pelo desenvolvimento do país e sua elite dirigente) e, até as estruturas produtivas (escolha de materiais e técnicas disponíveis para a construção efetiva da obra). As marcas do *processo* informam a singularidade que constitui a própria UFRJ e o tamanho dos desafios que carregamos. Segue, então, estas duas ricas passagens ilustrativas do balé socioespacial e pedagógico que guarda este edificio:

Era o primeiro produto [o edificio da FAU] dentro da nova arquitetura que materializava "o abrigo do próprio ensino" (...) As superficies exibem toda a dimensão e caráter da fachada moderna, quando se mostram como peles que vedam, protegem e comunicam o espaço entre as porções internas e externas do edificio. São poucos os elementos encontrados que fogem às leis cartesianas, como a sutil curvatura da fachada mural e a permeabilidade, tanto horizontal como vertical, do hall principal em recorte sinuoso. (...) A arquitetura como elemento que realça a paisagem, pelo artificio de enquadrar o céu, a montanha e o mar, captando suas imagens através das janelas dos ateliês. Na outra extremidade da Ilha, os jardins da Arquitetura tinham finalidade didática, propondo a utilização das espécies mais representativas brasileiras, dando ao estudante um conhecimento generalizado da nossa flora e de seu emprego, como mais um elemento de arquitetura. (ALICE, 2004, p. 114 e 122, grifos meus)

O edifício é inteiramente concebido com medidas múltiplas, que vão desde a dimensão das cerâmicas de revestimento de piso ao ritmo da estrutura. Daí a precisão dos detalhes e acabamentos, a harmonia e a composição impecável do conjunto: um bloco vertical sobrepõe-se a um bloco horizontal numa volumetria muito próxima ao projeto não realizado de Le Corbusier para a sede do Ministério de Educação e Saúde na av. Beira Mar, uma evidente homenagem do arquiteto Jorge Machado Moreira ao mestre. Um terceiro bloco independente mas não construído, abrigaria o Museu de arquitetura comparada. O bloco vertical, construído sobre pilotis duplos, é destinado aos ateliês e salas para ensino teórico. Cada um dos seus seis andares corresponderia a um ano do ensino da graduação, sendo o último destinado ao curso de pós-graduação. O bloco horizontal, desenvolvido em dois níveis, abrigaria a biblioteca, administração, auditórios, oficinas, laboratórios e o museu técnico. Todos espaços de articulação, halls, pilotis, galerias e pátios são extremamente generosos, abertos ao horizonte, permitindo ao olhar cruzar o espaço e voar ao longe, dando uma qualidade pública ao edifício. (OLIVEIRA, BUTIKOFER, 2005, p. 01, grifos meus)



Figura 6: Prédio da FAU/UFRJ. Crédito: Raphael Pizzino ao Panorama UFRJ



Figura 7: FAU-UFRJ da esquerda para direita: escada e hall principal; corredor e pavimento térreo; pavimento térreo e mezanino. Fonte: Oliveira, Butikofer (2005)

Este caso exemplar vem carregado de simbologias e deixa evidente alguns recados pedagógicos. Em uma sobreposição, vemos aquilo que seria horizontal e, portanto, parte do sentido de algo generalista orientado a um usufruto partilhado, encontrando-se acessível no piso térreo. Na porção vertical temos a especificidade, o desenvolvimento curricular, a especialização segmentada que, por sua vez, vai galgando até seu mais alto andar para transformar-se no curso de pós-graduação.

O percurso de verticalização conduziria, então, o educando a compreender a ciência arquitetônica também por seu artificio/vocação moderna eurocêntrica de enquadrar a paisagem natural. A cada novo andar da especialização o enquadramento ganha uma escala maior, de modo que o educando vai, pouco a pouco, se tornando "maior" em relação a paisagem natural. E é no ápice do dito "conhecimento científico"

da pós-graduação que se ganha o direito à vista privilegiada e de prestígio da "cobertura", digamos<sup>25</sup>.

As espécies representativas da flora brasileira se localizam na área livre e aberta ao horizonte. Estão nos belos jardins que, junto aos espaços de articulação, parecem compor o lugar do comum, a vocação do público. Talvez aqui, propositalmente, não encontramos as peles da fachada moderna em seu exercício de vedar, proteger, comunicar e regular o que pode ou não penetrar no sagrado, iluminado e interno templo do conhecimento. Nessas áreas parece estar autorizada a circulação não regulada entre o conhecimento popular e o conhecimento científico.

A construção destes primeiros edifícios por Jorge Machado expressa uma versão abrasileirada do ideal iluminista e da racionalidade moderna ocidental, mas não por isso menos belo e cheio de manias de grandeza<sup>26</sup>. Segundo Alice (2004, p.104) vemos no projeto da Ilha do Fundão os conceitos extremos "do racional e do orgânico, do natural e do artificial, num caso de porte urbano".

Trata-se de um traçado que enfatiza os binarismos como elementos constitutivos. São as construções monumentais sobrepostas a imensos gramados e áreas de paisagem natural. São os enquadramentos dos prédios que emolduram os contornos das montanhas, da Bahia de Guanabara que hoje também encaram as contrastantes ondas da Favela da Maré e de Manguinhos, inexistentes à época da construção e de bairros populosos e populares como Ramos e Penha. Bairros com alto "peso da população" e baixo "peso universitário", conforme levantamento de 1940 que consta do documento "Ilha Universitária" citado na figura 04. São as fachadas dos prédios sustentadas por pilotis compondo uma área contínua delimitada, apenas, pelas majestosas e largas avenidas que ressaltam a centralidade do eixo viário marca de todo o projeto.

-

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Este edificio atualmente abriga no bloco vertical além da FAU "a Escola de Belas Artes, o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) e atividades administrativas da Reitoria. Em outubro de 2016 o bloco principal sofreu um incêndio de grandes proporções no oitavo andar ocupado pela administração central da UFRJ. Os demais blocos têm apenas dois pavimentos cada e abrigam a biblioteca, a gabinete da Reitoria, e os laboratórios dos cursos." Infelizmente, posteriormente a escrita deste capítulo em abril de 2021, mais um incêndio atingiu o edifício, desta vez o segundo andar, motivando uma campanha da comunidade universitária de doações para a restauração do prédio. (SILVOSO, VARELLA, 2018, p.01) <sup>26</sup> Entre os quatro primeiros edifícios erguidos sobre a direção de Jorge Machado Moreira a partir do ano de 1952 encontram-se o prédio destinado ao Instituto de Puericultura, ao Hospital de Clínicas (atual Hospital Universitário), a Faculdade Nacional de Arquitetura (atual prédio da Reitoria Edifício Jorge Machado Moreira) e a Escola Nacional de Engenharia (atual Centro de Tecnologia) (ALICE, 2004).



Figura 8: Último andar do HUCFF com vista de parte do IPPMG, da Linha Vermelha, de trecho da Baía de Guanabara, dos bairros de Ramos e da Penha e do Maciço de Gericinó ao fundo. Crédito: Alexandre Brasil Fonseca, acervo pessoal, 2018.



Figura 9: Último andar do HUCFF em 2018 com vista do IPPMG, da Ponte Estaiada Fundão-Ilha, legado olímpico da Linha Vermelha, de trecho da Baía de Guanabara, dos bairros de Ramos e da Penha e do Maciço de Gericinó ao fundo. Crédito: Alexandre Brasil Fonseca, acervo pessoal.



Figura 10: Último andar do bloco A do CT com vista para a Maré e o Complexo do Morro do Alemão, ao fundo e à esquerda o Maciço da Pedra branca e mais ao fundo e à direita o Maciço de Gercinó. Crédito: Diego Uzêda ao Panorama UFRJ

Vilarinhos (2007) examinando a formação socioespacial da cidade universitária da UFRJ argumenta que Getúlio Vargas buscava no início da década de 1935 um projeto piloto-vitrine inspirado nos ideais modernistas, em que a monumentalidade seria fio condutor. A autora, então, sinaliza algumas características e consequências advindas deste interesse pela monumentalidade que também são comentadas por outros autores<sup>27</sup>. Vilarinhos (2007, p. 99 e 100), nos diz que:

-

Silvoso e Varela (2018) no artigo "Patologias do Edificio Jorge Machado Moreira FAU/ Reitoria UFRJ (2018)" sintetizam as consequências da escala duplicada e a ocupação desordenada dos espaços ociosos que acarretaram o comprometimento da estrutura do edifício. Reafirmam como a suntuosidade da obra implicou altíssimos custos de manutenção que não foram e, ainda não são, compatíveis com a realidade da universidade brasileira nos anos subsequentes. Esta herança parece acometer também a realidade de outras cidades universitárias que embarcaram no sonho da monumentalidade.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Este argumento é presente em outros autores. O próprio trabalho de Alice (2004) enfatiza essas características quando nos diz que: "A frontalidade das partes da composição, esboçada de 49 a 52, estava confirmada em 60, constituindo-se determinante na afirmação do sistema viário como elemento principal na ordenação do projeto urbano.(...) A regularidade [do desenho viário] não mais existe, e o seu desenvolvimento evidencia que também não são tão democráticas as conexões para pedestre, pois não se tratavam de eixos secundários entre as escolas que partiam de um eixo principal e sim de frentes para uma avenida central, em dimensões diferentes e de acordo com as necessidades de cada curso.(p. 118)" Além disso, Alice (2004) destaca também o peso da Reforma Universitária de 1968 nas obras construídas dali para frente, ele nos diz: "O plano de 60 consagra as construções no meio de grandes jardins, isolados dos demais por vias e acessos, confirmando definitivamente o lote como unidade. (...) A Reforma foi o fator de transformação física na Universidade Brasileira no final dos anos 60. Depois de revisado, o programa passou a ser composto por Centros, cada Centro composto por cursos que se relacionavam por afinidades de currículos e assim denominados; Centro Biomédico, Centro Esportivo, Centro Residencial de Estudantes, Centro de Ciências Jurídico, Sociais e Econômicas, Centro de Humanidades, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, Centro Artístico-Musical e o Centro de Pesquisas Tecnológicas em Petróleo. Assim, cada Centro era um indivíduo, que na composição da Ilha se destacava no meio do quarteirão com jardins ao redor, como a autonomia anunciada por Corbusier no seu plano para a Universidade na Quinta da Boa Vista, sobre a qual Rogério se refere como,"[ ... ] a cisão entre a organização e os elementos da cidade. A organização é transparente, o elemento é opaco. Cidade e edifício se separam, e com isto separamse os próprios edifícios".(OLIVEIRA, 1981, p. 161).

- (...) A desarticulação é uma consequência inevitável da monumentalidade, como também do projeto modernista, que privilegiava a circulação por automóveis, impondo a predominância das vias largas e das grandes distâncias, desconsiderando a realidade local, em que o deslocamento não se dará por automóveis para a grande maioria dos usuários.
- (...) Quanto à desarticulação interna, ela está associada à descontinuidade das construções, não só no espaço, como no tempo, já que a monumentalidade tornou os custos exorbitantes, impondo paralisações prolongadas nas obras.
- (...) Os aspectos que chamam a atenção atualmente dizem respeito à persistência de problemas relativos ao **deslocamento entre as unidades no interior do campus**.
- (...) Há ainda a **não transferência de várias unidades para o campus**, o que não pode ser atribuído a questões ideológicas exclusivamente, já que a experiência das dificuldades apresentadas pelos cursos transferidos adiou *sine die* as expectativas daqueles que permaneceram em instalações espalhadas pela cidade.
- (...) Este problema [deslocamento] é agravado **pela inexistência de espaços de integração no campus** alguns cafés, por exemplo , assim como pelo surgimento de **áreas de interdição**, ou seja, áreas do campus que estudantes, professores e funcionários não têm acesso [referência a área empresarial]. (VILARINHOS, <u>2007</u>, <u>p.99</u> e <u>100</u>)

O episódio da construção e demolição de quase metade do edificio do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho pode bem elucidar essas consequências que Vilarinhos (2007) aponta. Previsto no plano da primeira versão de 1954, como cita Alice (2004), sua construção foi iniciada na década de 1950 e paralisada em função de dificuldades técnicas e falta de verbas. As obras foram retomadas em 1972, porém o hospital foi inaugurado em 1978, apenas, com metade da unidade funcionando. Conforme vemos na reportagem de Leite (2010), a outra metade, popularmente conhecida como "perna seca", correspondendo a 85 mil metros quadrados permaneceu inativa por quase 32 anos. Em 2010, após um abalo em dois pilares do subsolo na ala D do hospital, a mais próxima da Perna Seca e, diante de dois laudos, até então, divergentes quanto ao que fazer com a estrutura, optou-se pela demolição.



Figura 11: Hospital Universitário Clementino Fraga Filho em construção (1968). Crédito: Correio da Manhã/ Arquivo Nacional. Fonte: Marques (2020)



Figura 12: Vista aérea do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho que está sendo preparado para ser demolido. Crédito: Genilson Araújo. Fonte: Agência O Globo, <u>2010</u>.

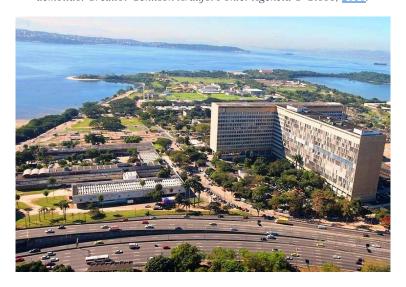


Figura 13:Visão área da UFRJ no início do século 21 área correspondente ao Centro de Ciências da Saúde, prédio do HUCFF cerca de metade do tamanho do original, após a demolição da "perna seca" e o IPPMG, dois dos quatro prédios construídos inicialmente. O prédio para atividades acadêmicas, atrás do Hospital, foi feito cerca de 20 anos depois. Fonte: Diário do Rio de Janeiro, 2015.

# 3.3 *SUJEITOS FEITOS OUTROS* QUESTIONAM AS ANTIPEDAGOGIAS DA FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL DA UFRJ

Isto posto é tempo de retomarmos o fio argumentativo deste capítulo. De que maneira, então, a articulação das formas, funções, estruturas e processos desta formação socioespacial impacta os *sujeitos feitos outros?* Esta conformação socioespacial aciona antipedagogias capazes de aprofundar a sensação de deriva e de desenraizamento dos

sujeitos negros/as, pobres e periféricos? Ou em outras palavras, como pergunta Arroyo (2018, p.205) a respeito das indagações que os *sujeitos feitos outros* trazem às escolas e universidades:

Como manter suas identidades sócio-culturais nos novos espaços? (...) Que capacidades e condições materiais, culturais lhes são dadas para reconstruir, recriar os novos territórios? Serão excluídos ou mantidos em uma inclusão precária nos novos espaços? Reconstruirão uma identidade de fora do lugar? Sentem a fragilidade de suas relações com o novo meio sócio/espacial? Experimentam sua segregação como estranhos, invasores, destruindo suas identidades coletivas?

Os resultados da pesquisa apontam para um aprofundamento na experiência de deriva e de desenraizamento das pessoas negras, pobres, periféricas ao chegarem na UFRJ. "Aqui [referência a UFRJ] está tudo tão calmo, mas mesmo assim eu não queria estar aqui. Isso me faz pensar que não estou no lugar certo".

Os coletivos negros anunciam a dificuldade de manterem suas identidades sócioculturais neste novo espaço. Denunciam as dificuldades de encontrarem condições materiais e culturais de recriação e de re-territorialização. Experimentam a segregação e a imposição em diferentes graus de um processo de assimilação para que supostamente conquistem uma "inclusão menos precária".

A observação da formação socioespacial da Cidade Universitária da UFRJ, nos moldes aqui apresentados, permite entendermos que não há calmaria capaz de prover o sentido de segurança, pertencimento e autonomia para a livre manifestação das formas de ser e usar um território privilegiadas dos sujeitos feitos outros. Aliás, na atual conjuntura política, não seria nenhum espanto ouvirmos a colocação da estudante ser rebatida com um: "Então, caí fora, cotista!", como já se ouviu por outros (relato oral).

Como organismo vivo a Cidade Universitária teve diferentes conformações sócioao longo do tempo. No entanto, encontramos intencionalidades no que foi construído, arquitetado e perpetuado via arranjos de estruturas de interações socioespaciais dirigidas a atender, aqueles que em diferentes temporalidades, assumiram o posto de sujeitos de/do conhecimento. Isto é, autorizando-lhes a *ser* e a *usar* o território segundo suas próprias referências privilegiadas<sup>28</sup>.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Basta observarmos o foco de cada um dos planos de construção da Cidade Universitária e a própria dinâmica de concessão e distribuição de espaços físicos a determinados agentes em detrimento de outros, refiro a área empresarial crescente dentro da Cidade Universitária. Para ver mais sobre, consultar Freire (2014) em "Próximos do saber, longe do progresso: histórias de uma vila residencial no campus universitário da Ilha do Fundão-RJ".

Dito de outro modo, nesse caso, mais implícito, disfarçado e, supostamente, cordial, tal como o próprio racismo à brasileira, *os sujeitos feitos outros* "ouvem" desta formação socioespacial, seja por ação ou por omissão: "Então, por favor, se retire caro cotista". E como as interações socioespaciais podem "nos dizer isto"? Rocha (2007) traz uma observação curiosa sobre a ruptura mais marcante que a monumentalidade inseriu na organização das cidades tradicionais. Ele nos diz que:

Se na cidade tradicional era o tecido contínuo – constituído pela repetição de construções comuns – que estabelecia uma matriz neutra como forma de destacar espaços públicos e monumentos, na cidade moderna, composta unicamente de objetos isolados em um grande espaço aberto, é a homogeneidade de tratamento das edificações do setor residencial junto com a técnica paisagística que procuram criar um pano de fundo, interrompido unicamente no eixo monumental. (ROCHA, 2007, p.154)

Respeitando os limites da cidade universitária e o tipo de monumentalidade ali encontrado e, a própria configuração da cidade do Rio de Janeiro dentro do que seria o sentido de 'tradicional" usado pelo autor, me parece boa a imagem que ele nos dá para uma inspiração correlativa. Me pergunto, que tipo de sensações a estudante moradora do Jacarezinho experimenta quando saí do "chão de origem" de sua comunidade e pisa na Cidade Universitária da UFRJ?

Comunidades cariocas tão marcadas em sua arquitetura a desafiar a cruel desigualdade de que são fruto. Construções que escalam maciços. Residências aglomeradas cada vez mais próximas umas das outras. Uma laje a mais desafiando a gravidade aqui e outra acolá. Pedreiros/as diplomados/as no milagre da multiplicação do espaço físico e das chances de uma família sobreviver com o compartilhamento de mais uma renda. Um imenso tecido contínuo, densamente povoado, inevitavelmente, isento de privacidade em suas unidades compositivas. Os exíguos equipamentos sociais e monumentos não são capazes de diferenciar a larga e inesgotável paisagem comum. Becos todos iguais para qualquer forasteiro. Não obstante, nenhum deles deveras igual para os que ali residem.

São, antes de tudo, as formas de *uso* pelas gentes de cada beco, de cada praça, de cada bodega, de cada estabelecimento, de cada organização, seja ela de que natureza for, atuante no território que circunscrevem a diferenciação. O foco está, antes de tudo, na mutante e incessante ação dos sujeitos alterando os objetos do espaço.

Pois bem, tão perdido e inseguro quanto um carteiro que só faz entregas em um bairro nobre (de ruas largas, planejadas, sinalizadas que em sua experiência registra como habituais e, por isso, seguras) atirado em seu primeiro dia de trabalho dentro de uma

comunidade carioca está a/o estudante preta/o, pobre, favelada/o quando atirada/o dentro de uma Cidade Universitária. A ela/e, nada ali é comum, óbvio, familiar. Esta foi, talvez, uma das principais lições que aprendi com os coletivos estudantis negros da UFRJ.

Se deparam com uma sensação de "pequeneza" diante da disposição da estrutura de interações socioespaciais da Cidade Universitária. Por um lado, o mais material de todos, precisam aprender a se relacionar com os espaços vazios, as distâncias, a escala e a proporção das edificações que, literalmente, os faz parecer um grão de areia no oceano. Precisam, diferentemente, do que experimentam em suas comunidades, aprender a lidar com certo grau de imposição dos objetos sob a ação dos sujeitos.

Não possuem carro. Não conhecem a planta do campus e nem seus prédios. Não é óbvia a dinâmica dos ônibus circulares, seus horários, como chegar e sair de um prédio a outro, passando por pontos chaves como o bandejão, o alojamento e por aí vai. Em síntese, uma dificuldade de organizar um mapa mental de um conjunto variado e considerável de campos abertos, grandes distâncias, prédios imensos que parecem sempre desembocar em lugares parecidos, no caso, na mesma avenida que compõe o eixo monumental.

Se nas comunidades é o movimento das gentes, cruzando espaços diminutos, em busca de pagar o almoço incerto que vão constituindo e diferenciando o território. Aqui, nos largos espaços, a dinâmica parece ser outra. Tão estranho para um garoto playboy se localizar no meio do mercadão de Madureira, onde as gentes, as bugigangas, os vendedores e seus reclames conhecidos orientam os passos da vida popular no espaço, parece ser estranho aos olhos e ouvidos do garoto favelado assumir como referência prédios, blocos, vazios, avenidas e estacionamentos.

Evidentemente, considerando a descontinuidade do projeto modernista de Cidade Universitária ao longo do tempo e do espaço, nem todas as sensações que os *sujeitos feitos outros* experimentam vinculam-se, apenas, a monumentalidade. Um exemplo que reflete estas referências mescladas é o próprio Centro de Ciências da Saúde (CCS).

Sua criação em 1969 se deu profundamente relacionada com a reforma universitária de 1968, quando se retirou o ciclo básico vinculado a Faculdade de Medicina, passando este ser de responsabilidade do Instituto de Ciências Biomédicas e Instituto de Biofísica e Microbiologia. Estas unidades são transferidas para a Ilha do Fundão em 1972. (Site Institucional CCS)

No edifício que passa a comportá-las encontramos traços que dialogam com os conjuntos vizinhos, criados por Jorge Machado (o Hospital Universitário e o antigo Instituto de Puericultura), na forma de conjugar os jardins internos, a arena e as fachadas. No entanto, carregam a lógica da reforma universitária e os próprios desafios que a educação superior vivia naquele momento.

Ali se vê refletido um outro tempo da universidade. Longe da época de "ouro" de recursos para edifícios suntuosos e, muito mais próxima, de um tempo e de uma lição sobre o crescimento da universidade na escassez e no perigo da ociosidade dos espaços, temos uma ocupação muito mais segmentada, característica já apontada por Alice (2004) na versão do plano da Cidade Universitária implementada nos anos 1970.

É a forte lógica da departamentalização, do fortalecimento das unidades, da segmentação dos blocos e seus laboratórios, da ocupação, inclusive, cada vez mais precária de seu subsolo. A disputa de espaços reflete as próprias tensões dos campos disciplinares na composição de um projeto de "Centro dos Saberes da Saúde". Isto posto, agregam-se às sensações anteriormente descritas algumas outras.

Nesse caso, são os relatos destes *sujeitos feitos outros* de se perderem pelos extensos corredores mal sinalizados. De acharem curioso de neles transitar por um amontoado de salas de aula que, vistas de fora, mais parecem um conjunto de armários com portas de acesso estreitas desembocando em ambientes sem janelas e luz natural.

Esta disposição que divide em muitos pequenos lotes o espaço e tenta oferecer alguma privacidade a cada uma destas partes, parece acabar resultando uma certa sensação de encarceramento e isolamento. Aparentemente, se deduz uma certa pedagogicidade muito mais próxima do "disciplinar" do que o sentido integrativo e aberto esperado na concepção de Centro do Saber, muito embora, as unidades estejam físicamente mais próximas umas das outras neste desenho.

Alguns dirão que estas questões se tratam, apenas, de costume. Pouco importantes. Nada que uma boa calourada e acolhimento não resolvam. É verdade, estes eventos cumprem um papel muito importante nesta primeira etapa. Mas e quanto a leitura do arranjo social que esta espacialidade comporta? *Espacialidade* aqui reportando me aos arranjos de práxis socioculturais presentes em uma determinada formação socioespacial? (CRUZ, 2014)

Que mapa será capaz de retirar um estudante preto/a, pobre, favelado do estado de deriva quando este adentrar o mundo das regras e dos códigos socioculturais e identitários vigentes no espaço de uma sala de aula da Medicina ou da Psicologia da UFRJ?

Será este estudante capaz de permanecer no curso quando se deparar com a distribuição de sua grade curricular e seus propósitos? Não me refiro, apenas, ao fato de serem cursos em período integral com dificuldades destes estudantes alcançarem bolsas ou auxílios. Ou ainda, dos deslocamentos que estes precisarão fazer entre unidades sem carro, sem dinheiro e com horário apertado, realidade comum aos estudantes da saúde.

Me refiro, também, a lógica dos processos de ensino que buscam, cada vez mais, a maior inserção de conteúdos no espaço da grade, sem considerar, que o tempo não se dilata, aliás, só se comprimi, no caso do tempo dos processos do apreender.

Além disso, há que se considerar o mérito do propósito. Seriam todos eles conteúdos, realmente, necessários? Não nos esqueçamos que, majoritariamente, estes estudantes feitos Outros irão se deparar com um propósito formativo que poderá ignorar e, não raras vezes, combater, por quatro, cinco, seis, sete anos a própria expressão da cultura, da identidade, dos saberes que foram e são contribuição de seu próprio povo.

Não são poucos os relatos de estudantes negros/as que adentram os cursos da saúde com uma expectativa de melhorar o atendimento oferecido às pessoas negras e pobres em suas comunidades, usuários/as do SUS. Que fazer com este sonho quando a universidade é mais uma a reverberar a mesma omissão e violência? Que fazer quando ela reforça e questiona a validade dos outros saberes? Do conhecimento popular, das práticas ancestrais de saúde e atira tudo no saco do falso, do não científico, do ineficiente, do não comprovado, da marmotagem? Quando utiliza suas fachadas e peles para manter estes conhecimentos fora de seu espaço?

Que manual de calouros poderá protegê-los de todo o rechaço e violência quando atravessarem os corredores dos blocos das unidades, recebendo os olhares mais atravessados por conta da cor de sua pele, do seu cabelo, das suas vestimentas, de sua linguagem? Sabemos, que estes olhares não se reduzem aos corredores. Eles penetram e se transformam em verbalizações dentro da sala de aula ou nas reuniões de departamento, pensando a situação dos/as docentes negros/as.

Quem irá interceder, nesta estrutura de interações socioespaciais, dizendo a negros/as, pobres, periféricos: "Seu lugar é aqui"? Quando mesmo após oito anos da implementação das ações afirmativas na UFRJ estes estudantes ainda escutam de seus professores que os cotistas "não conseguem acompanhar o ritmo ou que não são tão bons em português?" (relato oral) Afinal, de que ritmo estamos mesmo falando? Porque, ainda, se resiste tanto a assumirmos ritmoS, racionalidadeS, identidadeS em sua diferença? Ou ainda, quando os servidores e docentes negros/as tem suas funções

"confundidas" com quaisquer outras que não aquelas para as quais foram contratados para desempenhar?

Meritocracia- 1. Sistema de recompensa fundamentado no mérito pessoal de pessoas privilegiadas financeiramente e socialmente. 2. Não importando quão inteligente você seja, é o dinheiro e sua cor que faz a diferença. 3. Não existe.

Choppada- 1. Festa universitária.
2. Só branco classe média consegue pagar. 3. Festas com open bar e coisas ilícitas. 4. Baile funk de branco. 5. Baile em que polícia não manda fechar.

Figura 14 Acervo pessoal da Exposição "Dicionário" da estudante de Duda Neves, 19 anos, moradora de São Gonçalo e estudante do 4º período de Gravura da UFRJ

O relato das pessoas negras engajadas nos coletivos negros com que esta pesquisa se desenrolou não parecem se sentir, apenas, como um grão de areia no oceano dessa formação socioespacial. Elas/es parecem nos dizer do incomodo, da pressão, do constrangimento que esta formação centenária irradia, cotidianamente, questionando as pessoas negras, pobres, periféricas se elas são "boas, grandes e dignas o suficiente" para estarem ali e carregarem nas costas o legado da Minerva.

Destaco que não se trata, apenas, de uma questão de falta de representatividade dos *sujeitos feitos outros* para que referências socioespaciais, culturais, identitárias, epistêmicas advindas de negros/as, indígenas, pobres, trabalhadores, periféricos, LGBTI+, pessoas com deficiência pudessem ecoar neste território forjando outras pedagogicidades. Isto também ocorre, mas, na verdade, não passa de uma consequência de algo maior.

O que desejo enfatizar é que enquanto instituição centenária, desde há muito guiada pelo pressuposto racional ocidental, iluminista, moderno, colonial, eurocêntrico e, cada vez mais, sintonizada com o projeto competitivo e empresarial que marca a sociedade capitalista neoliberal - do qual fugir diminui suas próprias chances de sobreviver no cenário hostil que vivemos— é que há uma estrutura sólida, consolidada, não homogênea, nem sempre expressamente consciente, mas que se faz presente por meio de suas interações socioespaciais, também como uma disseminadora de antipedagogias brutais de desenraizamento e de *culturicídio*, de que nos falou Arroyo (2018).

Trata-se de uma instituição que certamente não se resume, apenas, nesta característica. Não estamos aqui para repetir o perigo dos binarismos totalizantes. A UFRJ é também uma das melhores universidades do Brasil. No entanto, é preciso reconhecer que está presente nos discursos sobre sua memória institucional uma crença inabalável de sua grandeza que pouco parece dar espaço a um propositivo acerto de contas com seu passado. Não nos esqueçamos da articulação anti-cotas mencionada anteriormente. (PAIXAO,2015)

Em outras palavras, não parece a UFRJ discernir em seu passado grandioso as consequências de ter bancado e, ainda muitas vezes não se questionar e seguir bancando, os propósitos "míticos" de sua fundação atrelada ao projeto civilizatório científico-moderno-colonial de nação. Esta crítica quem faz são os próprios coletivos negros na atividade "Lugar de Escuta: O debate racial nos 100 anos da UFRJ".

Assim, quando não se discerne e se opta por seguir bancando este propósito, temos como resultado uma práxis, esta sim, profundamente enraizada, territorializada, capilarizada e, muito muito densa e sofisticada, tanto em termos de arranjos espaciais, sociais, tecnológicos, administrativos, patrimoniais, econômicos, culturais, filosóficos, educacionais e pedagógicos orientada para aprofundar ou no mínimo manter o status quo de desigualdades da sociedade brasileira.

O fato de ser uma instituição educacional não faz da UFRJ uma instituição menos conservadora e, por isso, menos impregnada pelas estruturas de poder discriminatórias do racismo, do sexismo, do elitismo, como já foi suficientemente esclarecido pela literatura quanto do caráter estrutural do racismo e da sua repercussão para as instituições via *racismo institucional* (ALMEIDA, RIBEIRO, 2019)

Assim, precisamos discutir a dificuldade de (des) impregná-la e mobilizá-la para um sentido contrário. Sentido que, realmente, se dedique a romper com as dicotomias binaristas que permitiram sua afirmação e consolidação no cenário nacional como centro de produção de ensino, pesquisa, ciência e tecnologia.

Não se trata de "devolver na mesma moeda" e descartar/inviabilizar toda experiência e avanços desse modelo de produção científica. E, sim, reconhecer seus limites universais e buscar suprimir e reparar as lacunas enriquecendo-a com outras possibilidades. Quando vemos dessa forma, esta crítica e a própria abordagem da diferença e da diversidade deixam de ser um calo no sapato e se tornam uma solução. Imaginemos o quanto está universidade poderia se tornar, melhor ainda, acumulando outros repertórios e formas de produção científicas não ocidentais?

O cenário atual está, de fato, polarizado pelo negacionismo e pelo desinvestimento nas próprias universidades, sendo a UFRJ um alvo. No entanto, não as protegeremos melhor se silenciarmos a crítica. Aliás, trata-se bem é do contrário. O ideal de universidade pública, de ciência, de desenvolvimento tecnológico, tradicionalmente, feito e usufruído por/para brancos e ricos mantém a universidade guetizada e apartada. Isto facilita que seja alvo das mais absurdas fantasias que ganham espaço entre as massas populares que precisamente não conhecem seu cotidiano porque dele foram excluídas.

Mas, nem tudo está perdido. Aliás, as possibilidades de acerto na rota, apenas, começaram. Vejamos, então, de que maneira os *sujeitos feitos outros* irão enfrentar a dificuldade de manter suas identidades socioculturais. Como e quais são as capacidades que mobilizam para conquistar condições materiais e culturais de resistência a estas interações socioespaciais calcadas nas antipedagogias de desenraizamento e de *culturicídio*. Vejamos como tentam empreender um novo limite para que seus modos de existência e suas formas de uso do território sejam expressas.

## 4 DE ATOR POLÍTICO A MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: ATERRANDO-SE JUNTO AO QUILOMBO



Figura 15: Homenagem a escritora professora Conceição Evaristo (2018) Créditos: Ana Maria Coutinho no Panorama UFRJ

### Ato 2: Aterrar-se junto ao quilombo

E vai passando [a graduação] ... Encontros. No plural.

Isso me faz repensar.

Um encontro coletivo. Sinto.

Estou me localizando.

Não consigo acreditar.

Sinto que quero estar aqui.

Aula 1
- Onde você mora?
- Eu moro no Jacaré
Não me nego. Me sinto bem

Mais aulas

Encontros que permitem eu me encontrar pois me vejo nisso, naquilo também. Não tô acostumada a me ver em lugares assim. Talvez tenha sido bom se meter nesses locais de privilégio, Daniela.

Aula de Afrofuturismo

Me vejo de novo: Ao ter que falar da minha família e ao pensar no meu futuro. Acessar minha temporalidade dessa forma tão sensível me permitiu encontros. Afeto familiar e lugar calminho. Lembranças específicas contribuem para eu me localizar e sentir que posso pertencer.

Aula de Masculinidades Negras Lembro do meu sobrinho. Sinto que vou chorar a qualquer momento. Lembrar dele me faz entender tantas coisas... Principalmente a importância de estar e continuar aqui. Nunca foi só por mim. Percebo que pertenço mais uma vez.

Aula sobre Amor Preto Eu não disse nada mas meu não pertencimento foi exposto. Sinto. É exposição das minhas sensações ao longo da vida. Lembro. A lembrança do que já senti ainda tão pequena por ouvir tiros vem revirando tudo.

> Isso também é solidão... Infelizmente me vejo. Desconfortos

> > Mas

Percebo que faz algum sentido estar aqui. E tem mais: "Família hoje é nosso caminho de resistência." Penso, vejo e sorrio. Registros. Me encontrei de novo. [continua no próximo ato]

\*

# 4.1 FUGINDO DO CATIVEIRO DA INEXISTÊNCIA, O SURGIMENTO DOS COLETIVOS NEGROS

Sujeitos negros/as estudantes antes ilhados e solitários, servidores/as isolados por trás dos balcões de atendimento nas salinhas de departamento; ou ainda, docentes trabalhando cada qual no seu próprio projeto, se encontram. "Estou me localizando. Não consigo acreditar. Sinto que quero estar aqui". São os encontros, no plural, que permitem a estes sujeitos feitos outros sentirem que a "UFRJ pode ser sua".

É por meio da ação organizada e coletiva que transformam dor, solidão e revolta em afirmação pela construção de laços de solidariedade entre as vítimas. Temos, então, o surgimento dos coletivos negros. Trata-se de uma espécie de fuga do cativeiro da inexistência. *Fuga* esta remontada, desta vez, como algo coletivo e protetivo-propositivo agindo como motor do surgimento destes grupos de associativismo negro na universidade.

Parece estar no desdobrar desta fuga, na partilha das diferentes experiências e, no consequente nascimento de laços de fraternidade e solidariedade que estes sujeitos,

finalmente, se reencontram com suas formas privilegiadas de *ser* e *usar* um território. É o movimento negro em cena, enquanto ator político capaz de associar, aglutinar, reunir indivíduos negros/as, o responsável por forjar um aquilombamento e, em uma coexistência simultânea, fazer emergir um lugar.

É a possibilidade de se ver neste lugar que habilita o reencontro potente com suas identidades sócios culturais e as formas privilegiadas de existência e uso do território, permitindo ao sujeito negro/a "des-territorializar". Isto é, desde uma inserção a partir da expressão de uma territorialidade que lhe é segura e familiar, tornar-se um ser presente, existente, capaz de aterrar-se e abrir-se para outras possibilidades e territorialidades no local da UFRJ.

Em outras palavras, "Aula 1 [ministrada pelo coletivo de estudantes negros] - Onde você mora? - Eu moro no Jacaré. Não me nego. Me sinto bem. Mais aulas. Encontros que permitem eu me encontrar pois me vejo nisso, naquilo também. Não tô acostumada a me ver em lugares assim. Talvez tenha sido bom se meter nesses locais de privilégio, Daniela." Antes de avançarmos em uma conceitualização do sentido aqui utilizado para o termo aquilombamento e lugar, convém, enfatizarmos a dinâmica que lhes permite alcançar este ponto.

Quando se associam estes indivíduos pretos/as, pobres, periféricos/as, passam por uma profunda reinterpretação sobre a sua situação de desenraizamento, sua condição de deriva, o status de não-pertença de si e em face da instituição. Deixam de percebê-las ou de sofrê-las individualmente. Juntos, aprendem sobre como está organizada a estrutura de interações socioespaciais da universidade e de como ela pode vir a reforçar os processos de desenraizamento.

Trocam, dialogam e, por isso, aprendem sobre como atuam os mecanismos pelos quais o ideal universalizante, homogeneizador e "verdadeiro" de ciência e de educação busca assimilá-los, apagando ou marginalizando, suas identidades socioculturais, políticas, territoriais, simbólicas. Práticas estas tão marcantes de um multiculturalismo assimilacionista<sup>29</sup>que aceita os *sujeitos feitos outros* desde que estes venham aderir a cultura hegemônica ou permaneçam sob o signo de Outros, de problema, de desvio.

do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogenizador presente

106

<sup>29</sup> Segundo Moreira e Candau (2008, p.20) "uma política assimilacionista - perspectiva prescritiva - vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar

Apresentam, então, um antídoto: acionam a *memória* como elemento central da organização e da resistência para a práxis sociocultural da população afro-brasileira (NASCIMENTO, 2019) "Lembranças específicas contribuem para eu me localizar e sentir que posso pertencer".

Estes coletivos demonstram em suas ações estarem, então, empenhados em rememorar, criar e manter uma identidade coletiva positiva para negros/as na UFRJ e o fazem, buscando o reconhecimento de si e de seus irmãos/as; o pertencimento a partir da assunção de um lugar coletivo; a socialização, compreensão e aprendizado racializado sobre os *modus operandi* que constituem a formação socioespacial específica da universidade e os desafios que ela os incita.



Figura 16 "Felicidade" Crédito: Maurício A.C Aghina no Concurso Fotográfico "Ilha do Fundão".

## 4.2 O QUILOMBO, A AFIRMAÇÃO DA PRÁXIS SOCIOCULTURAL AFRO-BRASILEIRA

Antes de uma apresentação formal do movimento negro da UFRJ, aqui entendido a partir de suas instâncias de representação ou daquelas em que se mobilizam em torno, no caso a Câmara de Políticas Raciais, a Comissão de Coletivos Estudantis Negros e o

107

na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto as relações entre os diferentes atores à estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc.

Coletivo de Docentes Negras/os, bem como, os coletivos estudantis da área da saúde, retomo uma conceitualização dos termos aquilombamento e lugar usados anteriormente.

Sem dúvida, o movimento negro de base universitária é diferente do movimento negro de favela. Por sua vez, diferente do movimento negro no campo, do movimento de mulheres negras, do movimento negro nas religiosidades, o movimento quilombola e etc. Todos eles dotados de suas singularidades e potencialidades que são inerentes a diversidade existente dos sujeitos negros/as, suas motivações, necessidades, inserções e anseios.

No entanto, o objetivo deste trabalho não é a historicidade ou a "natureza" dos coletivos negros universitários. Embora já existam interessantes trabalhos que se propuseram a isto, como a retrospectiva dos movimentos negros de base acadêmica desde a década de 1970 (RATTS, 2011); a dimensão dos coletivos negros e as novas identidades raciais (GUIMARÃES, RIOS, *et al.*, 2020); a ação política de negros universitários (LIMA, 2020) até estudos de caso, como por exemplo, do Coletivo Nuvem Negra da PUC-RJ (CIPRIANO COSTA LOPEZ, 2020).

Este trabalho se interessa em compreender como o movimento de negros/as no interior das universidades se torna um *movimento negro educador* e que produção de conhecimentos e práticas educativas são estas.

Logo, o interesse está na natureza das *práticas educativas* e das *estratégias pedagógicas* e que dizem do potencial educador deste movimento, tanto quanto seria educador o movimento negro de favela, o movimento negro de clubes associativos, o movimento negro em torno das religiosidades, embora, de formas diferentes.

Neste sentido, o conceito de quilombismo em Nascimento (2019) parece fornecer o enquadramento ideal e dá conta das principais características que observei entre os agrupamentos negros universitários

Nascimento (2019) quando desenvolve seu conceito de *quilombismo* na dimensão de uma ideia-força motriz aglutinadora das diferentes expressões do associativismo negro, disponibiliza uma leitura que permite, guardadas as devidas singularidades, a compreensão de maneira integrada do sentido e dos fazeres dos coletivos negros universitários, sejam eles estudantis, de técnicos ou de docentes. Seguindo seu raciocínio ele nos dirá:

O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de dificil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também, assumiram modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente, com ostensivas

finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente, todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante na sustentação da comunidade africana. **Genuínos focos de resistência física e cultural.** Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afochés, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei se erguem os quilombos revelados que conhecemos. Porém tanto os permitidos quanto os "ilegais" foram uma unidade, **uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história.** A este complexo de significações, **a esta práxis afro-brasileira**, eu denomino de quilombismo. (NASCIMENTO, 2019, p.337-338, grifos meus)

Mais importante do que esmiuçar o tipo/natureza de cada forma de associativismo negro, Nascimento (2019) nos ensina a compreendermos o papel cumprido por estas organizações em relação entre si e no seu conjunto. Coloca, sobretudo, o foco na função destes agrupamentos. Nas diferentes temporalidades estes assumiram múltiplos formatos, respondendo a própria necessidade de atualização da comunidade africana e afrobrasileira perante a dinâmica político-organizativa do país.

Nesse sentido, faz questão de reforçar o quanto estes focos de resistência seguiram e seguirão cooperando para a produção de uma mesma afirmação humana, étnica e cultural. As organizações negras, para o autor, são aquilombamentos porque localizamse como parte de um mesmo *continuum* histórico e, ainda inconcluso, de busca pela plena efetivação da dignidade humana, étnica, cultural das pessoas africanas e afro-brasileiras.

Portanto, independentemente, da sua aparência ou objetivos declarados a busca pela autonomia e pela liberdade do povo africano e afrodescendente mobilizou neste solo um mesmo complexo de significações, a que ele intitula como a práxis afro-brasileira.

Nascimento (2019) sabiamente nos sugere que todas as diferentes formas de associativismo negro presentes no Brasil são herdeiras e precursoras das que irão lhe suceder. Isto ocorre porque o quilombismo seria a própria arte e desafio de manter coesa a práxis afro-brasileira no propósito da plena emancipação deste povo dentro do sistema de pensamento do autor. Nesta leitura, aquilombar-se seria, então, o movimento consciente do indivíduo<sup>30</sup> de ir ao encontro de um projeto civilizatório de libertação e emancipação do povo africano e afro-descendente.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Em Nascimento (2019) o *quilombismo*- em sua dimensão de projeto civilizatório- é uma experiência afrodiaspórica. Ele o compreende, antes de tudo, como um patrimônio de centenas de milhares de homens e mulheres africanos e afro-brasileiros. Um legado inestimável a ser, amplamente, socializado com a humanidade tendo o povo africano e afrodescendente e, seus aliados não-negros explorados e oprimidos, como os condutores desta proposta civilizatória.

Afirmamos, anteriormente, que a reunião destes coletivos negros conformando um aquilombamento na universidade, cria, simultaneamente, um lugar. Cabe agora conceituarmos o que entendemos por lugar.

### 4.3 O LUGAR, A AFIRMAÇÃO DO ACONTECER SOLIDÁRIO

Durante a pesquisa me deparei, tanto na literatura dedicada a entender as práticas do movimento negro, como na pesquisa de campo, com esta "entidade" do lugar. Ela me rondava inúmeras vezes e com sentidos muito diferentes a depender dos contextos e dos agentes envolvidos. O lugar, sempre surgia na experiência negra acompanhado por muitos substantivos: "lugar de ausência"; "lugar de presença"; "lugar de afeto"; "lugar de acolhimento"; "Não-lugar"; "lugar de conflito"; "lugar de empoderamento" etc.

A recorrência desta "entidade" nas falas das entrevistas ia me sinalizando que precisava dar uma atenção particular a esta problemática. É comum nos estudos que tratam das práticas sociais e educativas do movimento negro usarem o termo lugar como palavra ou ideia, mas não como conceito. Enfim, uma realidade difícil que permeia o trabalho de todos nós pesquisadores na área das ciências humanas - certamente, eu mesma durante toda esta escrita devo ter feito o mesmo muitas vezes.

Dada a significância da aparição recorrente do termo no meu campo de pesquisa; o fato de parecer ser uma contribuição importante que eu poderia dar aos coletivos negros e, a impossibilidade que eu prosseguisse sem me haver com esta "entidade", julguei ser necessário abordar o lugar como um conceito e gastar alguma energia nisso.

Ao longo de sua trajetória Milton Santos conceituou o espaço, o tempo, o território, o lugar, o mundo de formas diferentes. Em uma prática científica viva seu método foi sendo permanentemente atualizado diante da realidade, bem como, a forma de manejar suas categorias e de apreender os próprios conceitos que criava.

Não é fácil lê-lo e nem o estudar. Sua construção erudita nos convida a abrir várias abas durante a leitura, principalmente, em "A Natureza do Espaço (1996)", um dos livros de que, apenas, me aproximei; sendo os outros dois que tive contato "Técnica, Espaço e Tempo: globalização e o meio técnico-científico informacional (1994)" e "Por uma outra Globalização: do pensamento único a consciência universal" (2000).

Pelo escopo deste trabalho, não há condições de demonstrar como ele foi acrescentando perspectivas novas ao longo do tempo ao conceito de lugar, sobretudo, diante da conformação do meio técnico-científico-informacional e as transformações nas

relações entre espaço e tempo. Então, a estratégia que utilizo é de traçar um círculo ao invés de uma linha.

Um círculo abrangente com as possibilidades que a leitura de lugar em sua teoria pode comportar. Não no sentido de restringir, mas de um círculo poroso, tal como é o próprio lugar indissociável do mundo. Também é poroso para que nele possam penetrar ajustes e correções às minhas imprecisões.

Por último, ressalto a gigantesca contribuição que uma das ativistas dos coletivos me deu nesse ponto. Em uma conversa telefônica - de quase uma hora neste caos pandêmico - exercitei uma apresentação mais simples e enxuta do conceito, a qual foi escutada atentamente por ela e agregada de outras percepções. Rememoro o terreno privilegiado pela oralidade de nossa conversa telefônica, para assim, tecer com esta lembrança a apresentação do conceito.

O lugar, antes de tudo, não é a localidade. Não pode ser mensurado pelo esquadrinhamento de meridianos e paralelos. O local, este dotado de uma abrangência territorial, expressa a vida de relações estabelecida pelos diferentes lugares e deles entre si, numa espécie de coexistência e justaposição, te lembra a UFRJ? Mas e o Lugar? O lugar é um acontecer. E, por acontecer, significa que ele emerge a partir de um evento. Isto quer dizer que ele surge como uma confluência de possibilidades (temporalidade) e oportunidades (espacialidade) que se encontram.(SANTOS, 2001, 2006).

O lugar é como a chama de uma vela. Cada vez que queima o faz sempre de maneira diferente e se apaga. Está sempre se desfazendo para se refazer, assim como, o próprio sentido de totalidade para Milton Santos. Embora, estejamos rodeados pela ocorrência de vários outros lugares e aconteceres simultâneos, por exemplo, dentro de um mesmo local (a UFRJ), cada um têm a sua singularidade. Em comum, todos estes são entrecruzados pelo próprio mundo que habita em todos os lugares, mais do que nunca após a internet. (SANTOS, 2001, 2006).

O lugar é o espaço do *acontecer solidário*. Esta dimensão de sua solidariedade, não têm nenhuma conotação moral de valor, necessariamente, como imaginamos. Solidário, no sentido usado por Santos (SANTOS, 2006, p.109) baseado em Durkheim, se remete a "realização compulsória de tarefas comuns, mesmo que o projeto não seja comum". Ele nos fala de pelo menos três tipos de aconteceres solidários: os homólogos,

os complementares e os hierárquicos<sup>31</sup>. Deixo uma nota abaixo respeito de cada um. Cabe a nós entender como se dará esta solidariedade no lugar.

De que se trata a possibilidade e a oportunidade, por exemplo, do Bicunique (piquenique tradicional do coletivo negro da psicologia)? Cada um se deslocando de suas casas de todos os cantos da cidade. Cada um escolhendo, dentro de suas possibilidades, o que pode levar de comida ou de bebida. Os demais complementado o que faltar, seja esta falta um alimento, o dinheiro da passagem, o dinheiro de uma xerox e assim por diante. Todos partindo com talentos, estratégias de sobrevivência e sonhos para partilhar. Uma roda se forma e cada um oferece o que dispõe para o outro. Alguns cuidam de estender a toalha e ajeitar os objetos, os comes e bebes. Outros de olhar as crianças que, porventura, podem estar presentes. Alguém na função da playlist e da caixinha de som. Outro colega no registro de foto e vídeo. Eventualmente, alguém na tarefa da ata e todos ajudando na limpeza e entrega do espaço físico, seja ele a sala de aula ou um jardim. Experimentamos nesta forma de dispor os objetos e organizar nossas ações, por meio desta sucessão de aconteceres solidários e homólogos, um outro tipo de racionalidade. Sentimos, então, que o tempo voltou a andar em um ritmo mais conhecido por nós. Enfim, o lugar emerge deste acontecer solidário.

Certamente, o lugar não é o paraíso. No lugar não teremos só as relações de horizontalidade. Não teremos só a partilha, neste caso, de uma temporalidade mais lenta e de uma racionalidade na forma de dispor os objetos e ações que passa muito mais pelo domínio da emoção, da sensação, da corporalidade, tão marcantes na cultura afrobrasileira - entendidas pela racionalidade hegemônica como *irracionalidades ou contra-racionalidades*. (SANTOS, 2001, 2006)

\_

<sup>31</sup> Nesse sentido, nas solidariedades homólogas vemos o estabelecimento entre similares de relações de correspondência. Por exemplo, ela pode acontecer entre um grupo de mães periféricas que se revezam no bairro na tarefa de buscar os filhos umas das outras na escola. Ou ainda, quando pequenos produtores agrícolas de uma região que produzem diferentes tipos de alimentos se associam para oferecer maior diversidade de gêneros em uma feira orgânica na UFRJ. Ou também, no âmbito das cidades desde que, como diz Santos (2006,p.109), "dominadas por uma mesma produção industrial", suponho aplicável ser o exemplo da cidade de Macaé, onde cooperam entre si diferentes pontos na cadeia produtiva do Petróleo, de suprimentos e tecnologia, da qual a UFRJ também participa com as pesquisas na área de Petróleo e Gás vão, então, conformando "contiguidades funcionais que dão os contornos da área" (p.109). Entre as solidariedades complementares vemos mais expressamente as "relações entre campo e cidade e, interurbanas" (SANTOS, 2006, p.109). Isso fica bem expresso quando pensamos, por exemplo, as cidades da região norte fluminense do estado do Rio buscando na capital parcerias com serviços prestados por hospitais de referência, mas também, quando elas abastecem a capital com sua produção agroalimentar. Entre as solidariedades hierárquicas encontramos a "tendência à racionalização das atividades e se faz sob um comando, uma organização, que tendem a ser concentrados" (SANTOS,2006,p.109), neste caso, podemos vislumbrar a relação de solidariedade estabelecida entre a sede de uma multinacional com suas filiais espalhadas pelo mundo ou de uma empresa nacional com sede em muitos locais diferentes.

Também seremos interpelados por verticalidades e as outras temporalidades e racionalidades do mundo. A começar pela música. Vamos ouvi-la com o som baixado no celular ou via Youtube, Dizzer ou Spotify? Alguém terá a conta *premium*? Alguém vai pedir a música nova da *Queen* Beyoncé, novidade estourada nas paradas do mundo. E, também é certo que o bonde do pagode irá se contrapor e pedir os clássicos dos anos 90 para cantarmos juntos. Em meio isso tudo haverá outras rodinhas. Veremos um ou outra abduzido/a mexendo no celular em outro tempo-espaço. Outros falando de suas séries e leituras em debates acalorados defendendo as posições de autores A, B ou C africanos/as, estado-unidenses, brasileiros/as...

E, chegará um momento em que as verticalidades, temporalidades e racionalidades hegemônicas do mundo irão nos constranger. Refiro-me a hora da partida. Cada concessionária de trem, ônibus e metrô têm um itinerário e horário diferente para a última partida. Cada comunidade se vê também diante de diferentes fluxos de informações e agentes a operar as verticalidades e racionalidades hegemônicas do sistema de produção, distribuição e consumo das empresas ali atuantes no anoitecer da comunidade. Seja ela uma empresa de ônibus, uma frota informal de mototáxis até os fluxos da empresa do tráfico, das milícias e por ai vai.

Desenhei uma "caricatura' para que fique mais evidente o quanto no lugar podemos encontrar outras temporalidades, as horizontalidades e as contra-racionalidades mais disponíveis. Isto ocorre, ainda que o mundo, interpele e atravesse indissociavelmente o lugar com sua verticalidade, temporalidade e racionalidade hegemônicas. Trazendo uma breve ilustração desses movimentos em Milton Santos (2001), ele nos diz que:

- (...) Ao contrário das verticalidades, regidas por um relógio único, implacável, nas horizontalidades assim particularizadas funcionam, ao mesmo tempo, vários relógios, realizando-se, paralelamente, diversas temporalidades. Trata-se de um espaço à vocação solidária, sustento de uma organização em segundo nível, enquanto sobre ele se exerce uma vontade permanente de desorganização, ao serviço dos atores hegemônicos. (p.112, grifos meus)
- (...) Reitora de todas as outras [a racionalidade hegemônica], é desejosa de homogeneização e de unificação, pretendendo sempre tomar o lugar das demais, uma racionalidade única, mas racionalidade sem razão, que transforma a existência daqueles a quem subordina numa perspectiva de alienação. Já no cotidiano, a razão, isto é, a razão de viver, é buscada por meio do que, face a essa racionalidade hegemônica, é considerado como "irracionalidade", quando na realidade o que se dá são outras formas de ser racional. (p. 126, grifos meus)

## 4.4 OS AQUILOMBAMENTOS-COLETIVOS NEGROS E OS LUGARES DA NEGRITUDE

Afinal, de que maneira, então, o conceito de lugar pode nos ajudar? Por que o pensar a partir de uma coexistência, um acontecer que emerge junto da aparição de um aquilombamento? Não seria suficiente, apenas, o conceito de aquilombamento já que ele é, por excelência, um acontecer solidário? Qual a relevância desta dobradinha para compreendermos as práticas do movimento negro na UFRJ? Como a partir deste casamento, nos aproximamos, da dimensão educadora deste movimento?

Quando o aquilombamento se levanta, se levanta com ele o lugar. Embora coexistentes, mutuamente afetantes e, potencialmente, quem sabe até redutíveis, essas duas percepções nos fazem olhar, privilegiadamente, para processos diferentes e complementares.

No caso do aquilombamento para os processos de organização política, o sentido de construção de "projeto comum". O lugar para o futuro que já habita o presente, o sentido prático das "tarefas comuns" que podem, ainda, não configurar um "projeto comum".

Nem todos os negros e negras se identificam com o movimento negro. Ou, pelo simples fato de ingressarem no aquilombamento-coletivo negro terão, automaticamente, o desejo de se tornarem "militantes da causa negra" ou de produzirem conhecimento nessa perspectiva. Tão pouco, os coletivos negros universitários surgem com um projeto comum e explícito. Esta é uma característica que as organizações políticas constroem e acumulam com o tempo.

Embora o quilombismo seja a proposta desta construção de projeto, ele é antes de tudo o caminhar e não a linha de chegada. É objeto de ganho gradual. É um tornar-se do indivíduo e um tornar-se do coletivo que se dão em comunhão e de maneira voluntária. Trata-se da busca pela satisfação histórica do quilombismo enquanto projeto civilizatório de emancipação.

Durante muito tempo na pesquisa tentei identificar traços deste "projeto comum" entre os coletivos negros na expectativa de, a partir deles, ser capaz de localizar/entender a natureza das práticas educativas e seus propósitos político-pedagógicos associados.

Recebia as mais diferentes e inusitadas respostas quando questionava os sujeitos sobre "o que eram os coletivos para eles?" ou se "havia/qual era o projeto comum que os unia?". Só me encontrava com o "danado" do lugar. O coletivo é um "lugar de escuta";

"lugar de ressignificação; "lugar de luta" "lugar de acolhimento"; "lugar seguro"; "lugar de aprendizagem", etc.

Compreendi, então, que o problema era a minha forma de angular a questão. O estudo de Gomes (2017), em decorrência de sua natureza macro e abrangência temporal longilínea, o habilita a agrupar e a costurar este sentido de projeto comum – diferente de projeto único - pelo movimento negro ao longo do tempo no território do país. Esta costura sedimentada, inclusive, por políticas públicas, permite visualizarmos "o gancho associativo". Ou seja, deste projeto comum reunido entorno do nome "movimento negro" com os saberes políticos, identitários, estético-corpóreos que ele forjou e forja.

Testar o comportamento da teoria macro em uma escala local e delimitada de tempo passava por entender que meu ângulo precisaria ser outro. Não caberia uma transposição mecânica entre "projeto comum dos coletivos" e "tipos de práticas educativas associadas". Embora, pudesse ao final alcançar as mesmas conclusões quanto a elas (as práticas educativas); eu precisaria considerar o espaço e a temporalidade do local, bem como, a fugacidade e dinâmica própria de coletivos negros universitários. Precisaria sair do "guarda-chuva" da teoria e me molhar seguindo o rastro que me davam. O lugar foi este rastro!

Os dados da pesquisa não permitem que falemos em "projeto comum" entre os coletivos negros universitários da UFRJ. Há uma aspiração. Isto está em marcha, em construção. Existe, senão, algo difuso vinculado a experiência que cada agrupamento alcançou e, algo mais genérico, fruto das reverberações que o "movimento negro" como um movimento social de que fazem parte cria em termos de significados ou discursos.

Comecei a entender o lugar como uma chave. E percebi que conceituá-lo me ajudaria a compreender exatamente o que os sujeitos estavam me dizendo. Até porque vivia suas práticas educativas. Fui educada por elas. Sabia e sentia de sua dimensão político-pedagógica. Identificava semelhanças e, aqui sim, podemos falar de características de "estratégias pedagógicas comuns", que detalharei nos outros capítulos.

Mas como isto era possível ou de onde vinha isto já que não percebia existir esta liga de "projetos comuns" entre os coletivos? Isto se torna possível a partir da invenção que é comum a todos os aquilombamento-coletivos negros universitários e, quiçá qualquer aquilombamento: o lugar.

O lugar pode não prescindir de uma localidade física para emergir na leitura miltoniana. Embora, esteja aqui me referindo a uma experiência de campo, absolutamente, geolocalizada dentro da UFRJ e esteja falando desde esta construção de

lugar. Não uso o termo presencial porque excluiria a possibilidade de construir presença, ainda que de modos diferenciais, em lugares que também emergem de forma remota ou on-line.

Onde quero chegar é que alcancei o entendimento de que cada prática solidária desenvolvida como parte deste acontecer, por menor ou mais irrelevante que possa parecer, irá permitir aos negros/as - sejam eles "militantes de carteirinha do movimento" ou não - a estarem mais sincronizados entre si no tempo, e nesse caso, também, no espaço, no local UFRJ.

Como se tratam de vários aquilombamento-coletivos negros temos vários lugares da *negritude* coexistindo simultaneamente. Eles, então, estabelecem relações entre si conformando uma territorialidade comum nas formas de *ser* e *usar* o território orientadas pela práxis sociocultural afro-brasileira. Para Munanga (2009,p.20) o conceito de negritude:

(...) deve ser visto também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas. Consequentemente, tal afirmação não pode permanecer na condição de objeto e de aceitação passiva. Pelo contrário, deixou de ser presa do ressentimento e desembocou em revolta, transformando a solidariedade e a fraternidade em armas de combate. A negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. Vista desse ângulo, para as mulheres e homens descendentes de africanos no Brasil e em outros países do mundo cujas plenas revalorização e aceitação da sua herança africana fazem parte do processo de resgate de sua identidade coletiva, a negritude faz parte da luta para reconstruir positivamente sua identidade e, por isso, um tema ainda em atualidade. Tomando a forma de irmanação entre mulheres e homens que dela reclamam para fazer desaparecer todos os males que atingem a dignidade humana, a negritude se torna uma espécie de fardo do homem e da mulher negros.

E qual a importância disto? A partir do acontecer solidário do aquilombamento estes sujeitos/as unidos *pelo* e *no* lugar se encontram coletivamente com as horizontalidades, as temporalidades e as contra-racionalidades que marcam suas trajetórias enquanto pobres, pretos, periféricos ou migrantes.

Entretanto, não se trata de um reencontro com um passado congelado ou essencialista. E, sim, da abertura de um canal para que estas temporalidades, horizontalidades e contra-racionalidades se expressem de novas formas e contribuam para atribuir significados às vivências do presente. É o acesso recontextualizado das "lembranças específicas" de que nos fala a estudante em seu poema.

É desse caldeirão, desse solo fértil do lugar e, ao mesmo tempo, atravessado pelas contrariedades do mundo, muitas vezes se contrapondo a elas, que as estratégias

pedagógicas e as práticas educativas desabrocham. É ali, nos cruzos do lugar, que o movimento negro da UFRJ de ator *político* se torna um *educador*.

Quando possuidores de um "lugar para chamar de seu" os sujeitos feitos outros passam a existir de maneira qualitativa. Sentem-se confiantes porque estão em casa. Trocam, socializam e aprendem juntos a racializar os modus operandi das interações socioespaciais presentes na UFRJ. O caminho de significar as vivências coletivamente vai produzindo saberes situados que bem exemplificam os saberes identitários, políticos e estético-corpóreos encontrados por Gomes(2017) e que veremos adiante.

As contrariedades do mundo os atravessam, é verdade. São muitas as tentativas de confundi-los ou desorganizá-los. No entanto, a invenção do lugar com suas distintas temporalidades, horizontalidades, racionalidades habilitam uma plataforma. Elas oferecem uma matriz pedagógica para as práticas educativas. E, que também irão ecoar como mais um dado do que existe e do que resiste, a perturbar, confundir e desorganizar o suposto ritmo uníssono do mundo.

É esta entrega verdadeira que dá fundamento aos *lugares da negritude*. O lugar permite que estes sujeitos não se sintam outros, não sejam os outros, senão, eles próprios em comunhão e conflito uns com os outros. Esta confiança advinda do poder coletivo, político, simbólico, cultural, espacial, espiritual, epistêmico que emana desta territorialidade negra, permite, finalmente, a eles/as aterrarem na UFRJ. Ou, nas palavras da estudante: *Percebo que faz algum sentido estar aqui. E tem mais: "Família hoje é nosso caminho de resistência." Penso, vejo e sorrio. Registros. Me encontrei de novo.* 

Diria Frei Betto: "A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam", ou ainda, quem sabe Abdias Nascimento poderia dizer: "Nossos pés pisam porque nosso Orí pôde tocar aquele solo". É a partir desse assentamento que eles/as se lançam para tudo que a UFRJ pode-lhes proporcionar e eles/as também à UFRJ.

É como se, mediatizados pela guarida do lugar, eles/as pudessem ensaiar uma ruptura com o status de outros na UFRJ. Não só porque nos *lugares da negritude* se deem numa relação entre semelhantes, pessoas negras. Mas porque ali, deixa de ter sentido acreditar que você é e existe, exclusivamente, como preto para, então, poder se lançar como "estudante de psicologia, medicina, enfermagem..da UFRJ" que, entre muitas coisas, também é preto. Situação que ainda podem se somar, em muitos casos, o fato também de ser pobre e favelado.

Do mesmo modo, atravessada pela territorialidade negra, a UFRJ tem a oportunidade de usufruir das contribuições desses sujeitos de maneira qualitativa, se

assim for sua escolha. Isto porque esses lugares educam a rever o rótulo estigmatizante, inferiorizante e essencialista de negros/as como *sujeitos outros* ou inexistentes.

E isso só é possível porque essa territorialidade sustenta a diferença como valor positivo contrapondo-se ao raio homogeneizador. Torna-se pouco perceber, exclusivamente, como "estudantes de psicologia, medicina, enfermagem..da UFRJ" ou "cotistas de renda, raça ou deficiência". Abre-se a possibilidade de vê-los em sua complexidade e potencial como "estudantes de medicina negros", "pobres que estudam e transformam a psicologia", de "estudantes de enfermagem que também são deficientes", "indígenas que estudam e transformam a farmácia" e por aí vai.

Com palavras mais belas que falam da produção de uma nova história, deixo-os com as de Santos (2006, p. 223-224). Nesta passagem ele está descrevendo as descobertas do migrante que chega na cidade. Julgo importante transcrever na íntegra um trecho longo e sem cortes, tanto pela riqueza do desenvolvimento, como por uma espécie de carta agradecimento-convite para que meus amigos e sujeitos dos coletivos venham conhecer o que nosso mais velho tem a nos dizer:

Trazem consigo [migrantes] todo um cabedal de lembranças e experiências criado em função de outro meio, e que de pouco lhes serve para a luta cotidiana. Precisam criar uma terceira via de entendimento da cidade. Suas experiências vividas ficaram para trás e nova residência obriga a novas experiências. Tratase de um embate entre o tempo da ação e o tempo da memória. Obrigados a esquecer, seu discurso é menos contaminado pelo passado e pela rotina. Cabelhes o privilégio de não utilizar de maneira pragmática e passiva o prático-inerte (vindo de outros lugares) de que são portadores.

Ultrapassado um primeiro momento de espanto e atordoamento, o espírito alerta se refaz, reformulando a ideia de futuro a partir do entendimento novo da nova realidade que o cerca. O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual. O homem busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e pouco a pouco vai substituindo a sua ignorância do entorno por um conhecimento, ainda que fragmentário.

O novo meio ambiente opera como uma espécie de detonador. Sua relação como novo morador se manifesta dialeticamente como territorialidade nova e cultura nova, que interferem reciprocamente, mudando-se paralelamente territorialidade e cultura; e mudando o homem. Quando essa síntese é percebida, o processo de alienação vai cedendo ao processo de integração e de entendimento, e o indivíduo recupera a parte do seu ser que parecia perdida.

Em que medida a "territorialidade longeva" seria mais importante que a "efemeridade"? A memória coletiva é apontada como um cimento indispensável à sobrevivência das sociedades, o elemento de coesão garantidor da permanência e da elaboração do futuro. Essa tese ganhou tal força que hoje, diante de uma sociedade *e* uma cultura em perpétua agitação, a cultura do movimento é apontada como o dado essencial da desagregação e da anomia. Mas sabemos também que os eventos apagam o saber já constituído, exigindo novos saberes.

Quando, como nos dias atuais, os eventos são mais numerosos e inéditos em cada lugar, a reinserção ativa, isto é, consciente, no quadro de vida, local ou global, depende cada vez menos da experiência e cada vez mais da descoberta. Não importa que, diante da aceleração contemporânea, e graças ao tropel de acontecimentos, o exercício de repensar tenha de ser heróico. Essa proibição do repouso, essa urgência, esse estado de alerta exigem da consciência um ânimo, uma disposição, uma força renovadora.

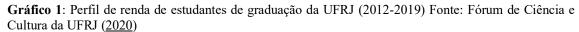
A força desse movimento vem do fato de que, enquanto a memória é coletiva, o esquecimento e a consequente (re)descoberta são individuais, diferenciados, enriquecendo as relações interpessoais, a ação comunicativa. Assim, o que pareceria uma inferioridade, na realidade é uma vantagem. Ao contrário do que deseja acreditar a teoria atualmente hegemônica, quanto menos inserido o indivíduo (pobre, minoritário, migrante...), mais facilmente o choque da novidade o atinge e a descoberta de um novo saber lhe é mais fácil.

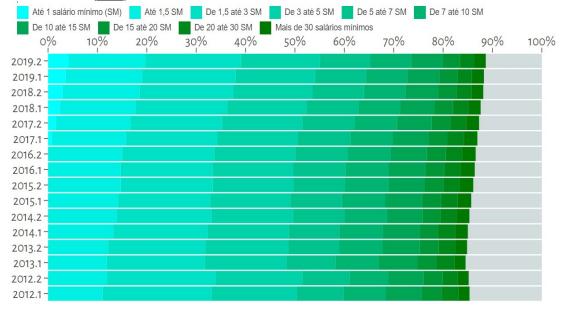
O homem de fora é portador de uma memória, espécie de consciência congelada, provinda com ele de um outro lugar. O lugar novo o obriga a um novo aprendizado e a uma nova formulação. A memória olha para o passado. A nova consciência olha para o futuro. O espaço é um dado fundamental nessa descoberta. Ele é o teatro dessa novação por ser, ao mesmo tempo, futuro imediato e passado imediato, um presente ao mesmo tempo concluído e inconcluso, num processo sempre renovado. Quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo, e tanto mais eficaz a operação da descoberta. A consciência *pelo lugar* se superpõe à consciência *no lugar*. A noção de espaço desconhecido perde a conotação negativa e ganha um acento positivo, que vem do seu papel na produção da nova história.

#### 4.5 A CARA DA TERRITORIALIDADE NEGRA NA UFRJ

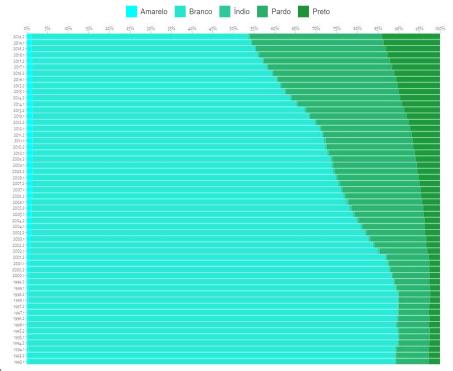
Aterrados podemos agora, finalmente, conhecer estes aquilombamentos. Apresento uma breve contextualização do surgimento destes coletivos e busco explicitar a partir de seus logos e algumas imagens como conjugam suas identidades políticas, étnicas, socioculturais. Elas vão compondo uma territorialidade a partir de seus símbolos, de suas trajetórias e reivindicações. Por fim, apresento algumas das intervenções educativas com destaque para as realizadas pelos coletivos atuantes nos cursos de saúde.

Em 2010 a população negra do estado do Rio de Janeiro representava 51,69% dos habitantes do estado (CENSO, 2010). Segundo dados do Censo do Ensino Superior referente aos anos de 2013 a 2016, a UFRJ possuía apenas 2% de docentes pretos e 8% de docentes pardos e 70% não se declararam (ADUFRJ). Não encontramos levantamento de dados específicos quanto à categoria de servidores técnico-administrativos da UFRJ. O Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, na ocasião da comemoração do centenário da instituição, reuniu dados do perfil de estudantes de graduação. O site de hospedagem da pesquisa não oferece a opção de download das imagens, assim, deixo na legenda os links de acesso direto para verificação detalhada dos números:





**Gráfico 2:** Perfil étnico-racial de estudantes de graduação da UFRJ (1993-2019). Fonte: Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ (2020)



É importante salientar que a UFRJ não possui uma política institucional consolidada e centralizada a partir da Reitoria de coleta, análise e monitoramento de dados de perfil étnico-racial, econômico e de gênero de seu corpo social. O que existe são importantes iniciativas de monitoramento, descontinuadas nas diferentes gestões da reitoria produzidos pelo Núcleo de Pesquisa Institucional e, aquelas empreendidas pela livre iniciativa de grupos de pesquisa nas diferentes unidades, como esta realizada pelo

Fórum de Ciência e Cultura. A inexistência dessa política dificulta o acompanhamento e adoção de ações específicas pela universidade, sobretudo, após a implementação das cotas raciais, como reivindicam os próprios coletivos negros da UFRJ.

Na pesquisa do Fórum que utilizou informações provenientes das bases de dados do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), Plataforma Lattes e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conseguimos dimensionar os ritmos da mudança no perfil, sobretudo, étnico-racial dos estudantes de graduação. Ainda que, a política de cotas tenha sido adotada em 2012 foi apenas em 2017 que o extrato de estudantes com renda de até 1 salário mínimo atingiu 0,8% (294 estudantes) e passou a contabilizar. E, embora o levantamento do IBGE (2018) sobre desigualdades por cor ou raça no Brasil atenha pontou que negros/as passaram a representar 50,3% dos graduandos de universidades públicas, na UFRJ em 2019 este grupo ainda representava 46,1%.

A ausência de dados relativos à pós-graduação, a categoria técnicos-administrativos e dados atualizados e precisos da situação a categoria docente nos mostram a longa caminhada que ainda temos a percorrer. Apresento, na sequência, os aquilombamento coletivos-negros que vêm batalhando para que este cenário mude.



Figura 17: Logo da Câmara de Políticas Raciais da UFRJ/ Fonte: <u>SINTUFRJ</u>

# Câmara de Políticas Raciais da UFRJ Elementos:

Fundo: Branco onde encontra-se a imagem de uma figura guerreira e uma inscrição onde se lê "Câmara de Políticas Raciais UFRJ".

Características: O centro da imagem é composto por uma figura que faz alusão a uma Minerva negra. O rosto sem traços de feição é totalmente preenchido pela cor preta. A figura veste um Elmo romano e no lugar da crista em plumas vê-se uma um cabelo crespo estilo *black* 

power.

**Detalhes:** Ao lado da figura principal vê-se um punho negro cerrado, elemento símbolo da luta antirracista.

A UFRJ instituiu a Comissão de Heteroidentificação Racial em 2017. Seu objetivo é garantir o cumprimento da Lei nº 12.990 de 09 de junho de 2014 e da Portaria Normativa nº4, de 06 de abril de 2018, que dá as diretrizes para o trabalho das bancas de heteroidentificação na aferição de veracidade da autodeclaração racial de candidatos/as aprovados/as nos concursos públicos. A UFRJ iniciou a banca de avaliação entre aprovados na condição de servidor em 2017 e para os aprovados no vestibular, apenas, em 2020.

Esta comissão foi constituída de forma plural, considerando aspectos geracionais, de identidade de gênero, identificação étnico-racial, orientação sexual e representatividade entre categorias e campis da UFRJ. A participação ativa dos servidores técnico-administrativos, em especial de destacadas servidoras atuantes também no movimento negro carioca, criou um cenário propício para que junto a PR-4 (Pró-Reitoria de Pessoal) se reconhecesse a necessidade de implementar um curso de formação na temática étnico-racial com objetivo de subsidiar e alinhavar a atuação dos membros/as na comissão.

Iniciado em 2018, o *Curso de Capacitação para as Comissões de Heteroidentificação: Fundamentos conceituais e contextualização da luta negra no Brasil* é organizado pela Câmara de Políticas Raciais e está em sua quarta edição (2021). As duas primeiras edições do curso (2018-2019) foram oferecidas a partir de uma parceria entre a PR-4 e a PR-5 (Pró-Reitoria de Pessoal e Pró-Reitoria de Extensão). Com o tempo, o curso sofreu modificações em seu conteúdo programático e carga horária visando adequá-lo as necessidades dos membros das comissões.

A partir de sua terceira edição até a edição atual o curso passou a ser uma pareceria entre a PR-4 e PR-1 (Pró-Reitoria de Pessoal e Pró-Reitoria de Graduação). Durante a pandemia tem sido ministrado em formato on-line, sendo 08 aulas assíncronas e três encontros síncronos para discussão de conteúdos e familiarização com a prática, totalizando 60 horas. O curso é aberto a toda a comunidade acadêmica, discentes e servidores (docentes ou técnicos).

O curso trata de temas como diáspora africana, racismo estrutural, institucional, genocídio, branquitude, colorismo, entre outros. Suas aulas são ministradas por professores e ativistas do movimento negro das mais diversas áreas do saber. Ele tem possibilitado um rico processo educativo no âmbito das relações étnico-raciais entre os participantes ao longo das edições. O resultado foi de muito amadurecimento e novos desafios para a própria comissão de heteroidentificação.

Fruto desse processo de trabalho encampado pela comissão surge, então, a Câmara de Políticas Raciais em 2018, consolidada através da Portaria 2.271, de 20 de março de 2019 vinculada ao Fórum Permanente de Políticas de Pessoal. A câmara se fez necessária, pois não se tratava só de "avançar com a discussão de cotas raciais nas universidades, mas de promover debates e encaminhamentos sobre o racismo estrutural da sociedade brasileira, que obviamente se reflete nas relações no interior da Universidade." ((BATISTA, Marta da Silva, GÓES, et al., 2018). Assim, a câmara objetiva:

Analisar, debater, propor e construir práticas em defesa dos direitos humanos, em consonância com as políticas antirracistas e de ações afirmativas, desestimulando situações de preconceito e discriminação racial, está vinculada ao Fórum Permanente de Políticas de Pessoal e representa um passo importante para o avanço das políticas institucionais antirracistas (p.1)

A câmara articulou sua ação com grupos pré-existentes, como a Comissão de Direitos Humanos e Combate a Violências, a Ouvidoria da UFRJ e as diferentes secretarias e grupos de trabalho da questão étnico racial no SINTUFRJ, na ADUFRJ e no DCE.

Além disso, atuou na Comissão de Apuração de Fraudes para o ingresso por meio das cotas existente desde 2019. E, apoiou a formação de uma Comissão de Coletivos Negros da UFRJ pelos discentes que, desde 20014, vêm constituindo coletivos em seus respectivos cursos. Esta construção coletiva culminou na elaboração da Resolução 24, aprovada pelo Conselho Universitário em 26 de novembro de 2020, que versa sobre cancelamento de matrícula para os que fraudarem a autodeclaração racial, depois de muita mobilização dos coletivos estudantis sobretudo.

Assim, embora a Câmara não seja um "fórum do movimento negro" o movimento de negros/as, especialmente, de técnicos-administrativos foi o que possibilitou impulsionar a própria criação da câmara. Hoje, o conjunto do movimento negro da UFRJ estabelece diálogos com a câmara e este espaço vêm sendo ocupado por essas figuras representativas do movimento de negros/as servidores técnico-administrativos.



Figura 18: Logo da Comissão de Coletivos Negros da UFRJ/ Fonte: <u>Comissão de Coletivos</u> Negros

#### Comissão de Coletivos Negros da UFRJ

#### Elementos

**Fundo:** Vermelho delimitado por um círculo e uma inscrição onde se lê "Comissão de Coletivos Negros da UFRJ"

Características: Uma forma circular aparece sobreposta ao fundo vermelho. De dentro dela surgem 14 bustos ilustrados de pessoas negras, sendo 10 mulheres e 04 homens apresentando diferentes expressões faciais.

**Detalhes:** Se vê representado a partir dos bustos os seguintes coletivos, a iniciar pelo

centro em sentido horário:

Coletivo Negro Tereza de Benguela (Relações Internacionais);

Coletivo Conceição Evaristo (Letras);

Coletivo Dandara dos Palmares (Biblioteconomia);

Coletivo Negro Mary Seacole (Enfermagem);

Coletivo Negro Marlene Cunha (Pós-Graduação em Antropologia Social);

Coletivo Negro Beatriz Nascimento – Conbena (História);

Coletivo de Negros e Negras do Serviço Social Dona Ivone Lara (Serviço Social);

Coletivo de Negros e Negras Adrelino Campos (Geografia);

Coletivo Negro Carolina de Jesus (Geral);

Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo (Psicologia);

Coletivo Negro Guerreiro Ramos (Pós-graduação em Antropologia e Sociologia); Coletivo Negro Cláudia Silva Ferreira (Direito);

Coletivo Negro Almirante João Cândido (Defesa e Gestão Estratégica Internacional) Coletivo NegreX (Medicina).

Coletivos de estudantes negros vêm sendo fundados na UFRJ desde 2014. Esta dinâmica foi intensificada em 2016 quando a UFRJ foi sede do primeiro Encontro Nacional de Coletivos Negros Universitários (ECUNN). Em 2019, marco de uma efervescência da discussão étnico-racial na universidade, nosso mapeamento identificou 21 coletivos atuantes no período compreendido de 2014-2019:

**Tabela 1:** Descrição dos Coletivos Estudantis Negros da UFRJ- Rio de Janeiro (2014-2019). Fonte: Elaboração própria

NOME	CURSO	ANO DE FUNDAÇÃ O
Coletivo Negro Carolina de Jesus	Geral	2014
Coletivo Pretaló	Alojamento	2014
Coletivo Negro Claudia Silva Ferreira	Direito	2015
Coletivo NegreX	Medicina	2015
Coletivo Negro Ebí	Biologia	2015
Conbena-Coletivo Negro Beatriz Nascimento	História	2016
Coletivo Negro Marlene Cunha	Programa de Pós Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional	2016
Coletivo Negro Mary Seacole	Enfermagem	2017
Coletivo Preto Virgínia Bicudo	Psicologia	2017
Coletivo Negro Dandara dos Palmares	Biblioteconomia	2017
Coletivo Negro Almirante João Cândido	Defesa e Gestão Estratégica Internacional	2017
Coletivo Negro Tereza de Benguela	Relações Internacionais	2018
Coletivo Conceição Evaristo	Letras	2018
Coletivo de Negras e Negros do Serviço Social - Dona Ivone Lara	Serviço Social	2018
Coletivo de Negras e Negros do Programa de Pós-Graduação em Comunicação	Programa de Pós-Graduação em Comunicação	2018
Coletivo Negro Guerreiro Ramos	Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia	2018
Coletivo Negro da Geografia	Geografia	2019
Coletivo Negro Pedagogia	Pedagogia	2019
Coletivo Negro Economia	Economia	2019
Coletivo Negro Bafros	Comunicação	2019
Coletivo Negro de Terapia Ocupacional	Terapia Ocupacional	2019

<sup>\*</sup>Para maiores informações dos coletivos ver o mapa interativo com acesso às páginas dos coletivos no Facebook produzido por esta pesquisa. Alguns coletivos não possuem páginas, por isso, estas não foram linkadas: (https://cmapscloud.ihmc.us/viewer/cmap/1X92694WP-1SKV8SB-1FF)

Em 2019 estes coletivos se uniram compondo uma comissão para amplificar suas vozes e exigir espaços de interlocução com a instituição. Então, ao final daquela gestão da reitoria, foi homologada via proposição da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis, a Portaria nº 6.301 de 27 de junho de 2019 que formalizou a "Comissão de Coletivos Negros Discentes da UFRJ" no seguinte arranjo e propósitos:

**Diagrama 1:** Composição e objetivos da Comissão de Coletivos Negros da UFRJ, 2019/ Fonte: Elaboração própria



Promover pautas étnico-raciais na e da UFRJ:

- Manter o debate permanente;
- Apoiar e desenvolver ações formativas e ativistas internas e externas;
- Garantir mudanças curriculares na graduação e pós graduação.

Entre as intervenções educativas antirracistas protagonizadas pelos coletivos negros temos uma série de atividades e debates espalhados pelos cursos. Entre as atividades conjuntas que realizaram no período da pesquisa, destaco: A leitura de duas cartas no Consuni (Agosto/2019 e Julho/2020); a mesa "10 Anos de Invisibilidade da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra" durante a Semana de Integração Acadêmica (SIAC-2019); a realização do I Festival Político Cultural Coletividades Negras com doze atividades (2019); e a promoção de atividades raciais nos eventos do "I Festival do Conhecimento da UFRJ" (2020) e presença na atividade "Lugar de Escuta: a questão racial nos 100 anos da UFRJ" realizado durante as comemorações do centenário da instituição (2020).



#### **Elementos**

**Fundo:** Branco delimitado por uma estrutura circular onde se lê a inscrição "Docentes Negras/os da UFRJ".

Características: A base do arco constitui-se no estilo europeu-colonial e a parte superior desponta constituída por um grafismo vetorizado džawaražoriwa (onça) da etnia indígena Asurini. Ao centro, uma mulher preta olha para o horizonte segurando um Mbaraká instrumento musical indígena. Ela se apresenta ornada com colares, brinco, turbante e pintura corporal nas costas e no

ombro em um padrão da etnia indígena Karajá.

**Detalhes:** Na paisagem ao fundo da personagem temos uma constelação e a silhueta de morros. São eles referências ao Cruzeiro do Sul e ao Morro do Corcovado direção para qual a mulher olha. Rompe as frestas do arco europeu-colonial um ramo de Camélias, flores símbolo do movimento negro abolicionista.

Após intensas movimentações antirracistas protagonizadas pelos servidores técnicos e discentes, as/os docentes negras/os passam também a se mobilizar e criaram em novembro de 2020 seu coletivo. O surgimento se deu em um contexto de importantes debates no Consuni. Estes culminaram na Resolução nº 15 de 10 de novembro de 2020 que estabelece as normas para concurso da carreira do magistério superior da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A resolução vem ao encontro da reivindicação pelo estabelecimento de critérios internos explícitos para organização de editais de concurso para docentes. A ausência destes critérios tem sido responsável pela sub-implementação de cotas raciais nos concursos sob a justificativa do total de vagas abertas por edital para cada unidade/curso ser inferior ao necessário para se abrir vagas reservadas às ações afirmativas. A resolução busca corrigir o problema, aplicando os critérios para definição da quantidade de cotas a partir do total de vagas existentes e estabelecendo proporcionalidade e alternatividade entre unidades e departamentos para distribuição dessas vagas de ação afirmativa.

O coletivo de docentes negras/os surge com o objetivo de construir conjuntamente proposições concretas para fazer frente a expressões do racimo na Universidade e servir de suporte mútuo, como explicitam no lançamento de sua logo marca. (CONEXÃO

UFRJ, <u>2021</u>). Em março de 2021 apresentaram à reitora professora Denise Pires de Carvalho o "Manifesto do Coletivo de Docentes Negras/os da UFRJ por políticas antirracistas na Universidade Federal do Rio de Janeiro". Entre as dez propostas de ações e políticas antirracistas presentes no documento, destaco a primeira:

A criação de uma Comissão de Acompanhamento e Desenvolvimento de Políticas Antirracistas da UFRJ, vinculada ao gabinete da reitora, de modo colegiado e participativo, com representações deste Coletivo de Docentes Negras/os da UFRJ, da Câmara de Políticas Raciais e da Comissão de Coletivos Negros discentes. A Comissão de Acompanhamento e Desenvolvimento de Políticas Antirracistas da UFRJ deve estabelecer metas a serem adotadas pela universidade, com prazo definido, para corrigir as disparidades raciais que ainda existam em nossas políticas institucionais de ensino, de pesquisa, de extensão e de inovação. (DOCENTES NEGRAS/OS,2021, p.3)



Figura 20:Logo do Coletivo NegreX/ Fonte: Coletivo NegreX

#### Coletivo NegreX

**Fundo**: Branco encerrado por um círculo nas cores verde, amarela e vermelha onde se lê a inscrição Coletivo NegreX

Características: Um punho cerrado na cor marrom escura surge do centro da figura agarrando um estetoscópio.

Diante de uma audiência de centenas de estudantes brancos, os únicos doze estudantes negros/as presentes

no Congresso de Estudantes de Medicina em Belo Horizonte (2015) se reuniram porque "algo precisava ser feito" (relato oral). A letra "e" e a letra "x' no nome do coletivo representam a incorporação das pessoas negras em suas múltiplas identidades de gênero e o "X" carrega uma homenagem a Malcom X (relato oral).

Na UFRJ o coletivo foi fundado em 2017. Uma de suas principais intervenções educativas é a promoção, desde 2017.1, dos "Seminários Longitudinais de Saúde da População Negra", onde ministram autonomamente oficinas em parceria com os docentes do eixo de Medicina de Família e Comunidade que abrem o espaço de suas aulas para a discussão sobre Saúde da População Negra.



Figura 21: Oficina Coletivo NegreX /Crédito: Autor desconhecido. Acervo pessoal

As oficinas são oferecidas por estudantes do coletivo de diferentes períodos da graduação para estudantes de Medicina que cursam as disciplinas de Assistência Integral à Saúde (3ºPeríodo); Psicologia Médica (6ºPeríodo) e Internato integrado de Medicina de Família e Comunidade e Saúde Mental (9º Período).

Uma oficina é realizada em cada um desses períodos com conteúdos

programáticos e dinâmicas diferenciadas entre si. Elas buscam dialogar com os conteúdos da disciplina e com os desafios específicos do que significaria uma prática clínica com olhar racializado no contexto daquele período de formação. O sucesso dessa oficina fez ela ser replicada na UNIRIO em 2019.1 (relato oral).



Figura 22: "Cartilha cuidar para afrocentrar: Saúde do Povo Negro" (download <u>aqui.</u>)

O grupo estadual do NegreX no RJ envolveu-se na produção do documentário Anamnese (2017) do diretor Clementino Junior que retrata a trajetória dos estudantes negros/as nos cursos de Medicina. Tempos depois, foi a vez do filme de Jeferson De "M8: Quando a morte socorre a vida" contar a história do personagem Maurício, um jovem preto e pobre - filho de Cida uma enfermeira cuidadora de um idoso branco e rico - passar para estudar Medicina na universidade federal. O filme de Jeferson De foi gravado na UFRJ e durante o "Seminário Desigualdades na Educação: Desafios para a educação em Ciências e Saúde do

*Nutes*", organizado pelo grupo de pesquisa que participo no Instituto Nutes, aconteceu uma sessão de estreia seguida de debate com a presença de integrantes do elenco e uma ativista do NegreX. Na ocasião, o diretor enfatizou a importância do coletivo:

Uma das coisas que eu guardo com muito carinho e que vou me lembrar sempre é de que eu conheci o Coletivo NegreX durante o período do filme e, basicamente, no finalzinho.(...) Esse filme é do NegreX. Então, façam bom uso dele. Esse filme é do NegreX! Eu devo isso, sem saber, ao NegreX! (JEFERSON DE, 2020,1h12)



Figura 23: Logo do Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo/ Fonte: Coletivo Virgínia Leone Bicudo

#### Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo

**Fundo:** Salmão interrompido por um retrato e uma insígnia onde se lê "Virgínia Leone Bicudo".

Caraterísticas: No retrato vemos o rosto de uma mulher jovem simbolizando Virgínia Leone Bicudo (1915-2003). Seu cabelo crespo está armado em um penteado em forma de topete, nele se vê a insígnia "Coletivo Preto". Ela tem um olhar penetrante com algumas olheiras, nariz e lábios grossos e usa batom. Sua expressão é compenetrada e um

tanto distante ou melancólica.

Virgínia Leone Bicudo foi uma mulher negra, professora, socióloga, primeira psicanalista não médica e, uma das responsáveis pela institucionalização da psicanálise no Brasil. Fundou o Grupo Psicanalítico de São Paulo no ano de 1944 e se tornou docente de higiene mental na USP.

Foi acusada de exercício ilegal da medicina em decorrência de sua atuação clínica e prática de publicação de textos de psicanálise em jornais. Sua dissertação "Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo" (1945) reforçou a centralidade da raça como categoria social fundamental, se contrapondo as abordagens biologicistas e eugênicas do racismo científico. (SBMFC).

O Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo surge em 2017 como uma estratégia de acolhimento para estudantes negras/os e meio de organizar a resposta a práticas racistas e discriminatórias no Instituto de Psicologia (relato oral).



Figura 24 Ensaio Fotográfico Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo/ Créditos: Natasha Iane no <u>@fazfissuras</u>

Entre as muitas intervenções educativas, desde 2018, organizam e ministram de forma autônoma e autogestionada uma disciplina optativa para estudantes negros/as intitulada Tópicos Especiais em Psicologia e Relações Étnico Raciais. No ano de 2020 criaram o "Clube de Leitura e Cinema dos Bicudos" de maneira remota e estiveram na linha de frente da organização da "I Jornada de

Psicologia e Relações Raciais da UFRJ."



Figura 25: Logo do Coletivo Negro de Enfermagem Mary Seacole/ Fonte: <u>Coletivo Mary Seacole</u>

#### Coletivo Negro de Enfermagem Mary Seacole

**Fundo:** Branco encerrado por um círculo na cor preta com inscrições vasadas em branco onde se lê na parte superior "Coletivo Negro de Enfermagem" e na parte inferior "Mary Seacole".

Características: A imagem realista de uma mulher ocupa o centro do círculo retratando a enfermeira jamaicana Mary Seacole (1805-1881). Ela usa os cabelos crespos repartidos ao meio, um casaco com detalhes em renda e apresenta uma feição alerta e terna. Discretamente, se vê uma pequena lâmpada a

óleo envolta por uma serpente e possivelmente a insígnia de uma cruz, símbolo da profissão da enfermagem.

Mary Jane Seacole nasceu na Jamaica e sua mãe, uma negra nativa e livre, desde cedo ensinava técnicas terapêuticas alternativas a filha. Seacole, ainda moça, já prestava assistência aos adoecidos pelo Cólera e Febre Amarela em seu país e em outros países caribenhos. Foi para Londres na juventude com a expectativa de aprimorar seus estudos em enfermagem. Em Londres, tentou se alistar para compor a equipe de enfermeiras que prestaria cuidado aos soldados ingleses na Guerra da Crimeia (1853-1856), no entanto a lendária enfermeira Florence Nightingale vetou aquela negra em sua equipe. Insubordinando-se Seacole foi por conta própria para o front de batalha. Tornou-se a primeira enfermeira negra graduada na American School of Nursing, exercendo o cuidado de enfermagem de forma profissional e regulamentada. ("Mary Jane Seacole: a outra Florence Nightingale – Conselho Regional de Enfermagem do Rio de Janeiro", [S.d.])

O Coletivo foi fundado em 2017 na UFRJ, segundo eles, para "enaltecer os Negros Acadêmicos, para mostrar a beleza escondida em cada sorriso amedrontado por entrar em uma Faculdade onde sua grande maioria clara acha que somos privilegiados de estar aonde estamos" (relato oral).

Entre as intervenções educativas, organizaram em 2017 a exposição "Protagonismo Negro em Foco" com o intuito de enaltecer a beleza negra de discentes, docentes e técnicos administrativos da UFRJ. Participaram ativamente da organização da mesa "10 anos de Invisibilidade da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra" e das atividades do "I Festival de Político-Cultural Coletividades Negras".



Figura 26: Exposição Protagonismo Negro em Foco/ Créditos: <u>Ana Paula Ramos</u>

#### Texto da exposição

Você é uma negra(o) linda(o)!
Nossa você nem parece ser negra(o)!
Como conseguiu passar para uma
Universidade Pública?
Seu cabelo é de verdade?
Se você conseguiu todas(os) negras(os)
conseguem!
Ahh mas você entrou por cota!
Cota desmerece e privilegia os negros.



Figura 27: Logo do Coletivo de Negras e Negros do Serviço Social Dona Ivone Lara/ Fonte: <u>Coletivo Dona Ivone Lara</u>

## Coletivo de Negras e Negros do Serviço Social da UFRJ

Fundo: Branco encerrado por um círculo na cor preta com inscrições vasadas onde se lê "Coletivo de Negras e Negros do Serviço Social da UFRJ", na base do círculo há um letreiro retangular em destaque com a inscrição "Dona Ivone Lara".

Características: O círculo principal da moldura contém um outro círculo uma espécie de espelho camarim. Projetado nele temos a

ilustração sombreada de uma mulher, simbolizando Dona Ivone Lara (1922-2018). Ela usa cabelos curtos, óculos de grau, marcas de expressão da idade, nariz e lábios grossos, usa batom. A mulher está sorrindo ao olhar para o horizonte.

Dona Ivone Lara, matriarca do samba, enfermeira, assistente social, especialista em terapia ocupacional com larga trajetória em hospitais psiquiátricos, entre eles o Serviço Nacional de Doenças Mentais, com a doutora Nise da Silveira. Profissional exemplar só veio dedicar-se integralmente a música, apenas, quando se aposentou em 1977.

O Coletivo surgiu em 2017 e sua articulação se relaciona com a luta pela implementação das ações afirmativas na pós-graduação do Serviço Social da UFRJ. Segundo elas/es:

Depois de muita luta e articulação, assembleias comunitárias, reuniões de congregação, quarenta por cento das vagas para estudantes negros e negras e indígenas, cinqüenta por cento das bolsas, para o mesmo, tendo como prioridade das bolsas os estudantes cotistas. Em conformidade consegue-se a adesão de espanhol na prova de proficiência de língua estrangeira, que antes tinha o inglês, francês e o italiano. Logo com êxito diminuir a média mínima para aprovação na prova escrita de sete para cinco. (COLETIVO NEGRO DONA IVONE LARA)

Entre as intervenções educativas organizam periodicamente a "Semana de luta contra a opressão" e diversos outros debates na Escola de Serviço Social.



Figura 28: Logo do Coletivo Negro Ebí da Biologia da UFRJ/ Fonte: <u>Coletivo Negro Ebí</u>

#### Coletivo Negro Ebí

Fundo: Amarelo sobreposto por diversos formatos de folhagens ilustradas. No centro da imagem vemos explodir das folhas a inscrição Ebí, palavra em Yourubá que designa ancestralidade.

Caraterísticas: Abaixo das folhagens vemos a discreta inscrição "Coletivo Negro Ebí Biologia UFRJ", ela é acompanhada de duas figuras que se encaram. As figuras possuem preenchimento em cor preta sólida no rosto e o

formato do cabelo estilo *black power*. Na primeira, os contornos do cabelo remetem as formas e cores do Brasil e a outra com os contornos da África e as cores do panafricanismo.

O Coletivo foi criado em 2016 como uma resposta organizada aos casos de racismo no Instituto de Biologia. Segundo os membros do coletivo:

Reconhecendo o espaço acadêmico como branco, e reprodutor da ordem social, fizemos a escolha de não nos embranquecer na UFRJ, mas sim, nos aquilombar. De lá pra cá, muitos pretos e pretas da biologia e de outros lugares de dentro e fora da ufrj construíram espaços políticos e de afeto conosco. (...) Em yorubá, Ebí significa ancestralidade, família.(..) É a conexão com as nossas raízes, com a nossa história. É luta, é força, é ânimo. É espelho, é sabedoria, é inspiração".(COLETIVO NEGRO EBÍ)



Figura 29 Oficina de turbantes — 2016. Créditos: Autor desconhecido/ Fonte: <u>Coletivo Negro Ebí</u>

Entre as principais intervenções educativas do coletivo temos o tradicional "Novembro Negro" com uma semana intensa de atividades, debates, intervenções artísticas e culturais e que teve sua quinta edição realizada em formato on-line em (2020).

Neste mesmo ano, o coletivo também lançou um "Clube do Livro" como espaço de troca, diálogo e aprendizagem baseado na leitura e discussão de obras literárias de negras/os. O coletivo também se envolveu de maneira destacada no *I Festival Político-Cultural Coletividades e Negras*.



Figura 30: Novembro Negro. Créditos: Autor desconhecido/ Fonte: Coletivo Negro Ebí



Figura 31: Logo do Festival Político Cultural Coletividades Negras/ Fonte: <u>Coletivos</u> <u>Negros UFRJ</u>

## Festival Político-Cultural Coletividades Negras

**Fundo:** Branco encerrado por uma forma circular de cor amarela brilhante que abriga um conjunto de formas sobrepostas. Se lê atravessando o círculo solar na sua porção inferior a inscrição "Festival Político-Cultural (na cor branca) e Coletividades Negras (na cor preta)".

Características: A primeira imagem sobreposta sobre o círculo solar é o contorno do continente africano em um tom vermelho vivo. Sobre o contorno africano se sobrepõe o contorno do

mapa do Brasil em cor verde. A área de intersecção entre os dois contornos está na cor preta e irradia para a figura de um punho negro cerrado que atinge o cume do círculo solar.

O I Festival Político-Cultural de Coletividades Negras foi organizado pela Comissão de Coletivos Negros Discentes da UFRJ e realizado entre os dias 12/09/2019 e 31/11/2019. Foram mais de 12 atividades ocorrendo nos diferentes campi da Universidade (ver lista aqui), que culminaram na realização do I Baile Black in Fundão que contou com um público de cerca de mil pessoas. O evento teve como objetivo "promover ações de cunho político e cultural de combate ao racismo na Universidade Federal do Rio de Janeiro" (Carta de Lançamento do Festival).



Figura 32: Cartaz de abertura do I Festival/ Fonte:

<u>Coletivos Negros UFRI</u>

A abertura do festival, em 12 de setembro prestou uma homenagem à memória de Steve Biko, ativista anti-apartheid da África do Sul na década de 1960 e 1970. O líder estudantil fundou o Movimento da Consciência Negra que capacitava e mobilizava grande parte da população negra urbana. Em 12 de setembro de 1977 foi preso e morto durante interrogatório policial.



Figura 33: I Baile Black in Fundão/ Créditos: Lucas Augusto de Oliveira Ramos Pereira Fonte: Acervo pessoal

Na atividade de abertura, uma jovem negra anunciava a importância daquele festival: "Nós existimos. Nós estamos nos fortalecendo, nos aquilombando e nos movimentando, curando nossas feridas e construindo novas possibilidades de presente e futuro para o povo preto e pra sociedade como um todo" (relato oral).



Figura 34: I Baile Black in Fundão/ Créditos: Lucas Augusto de Oliveira Ramos Pereira Fonte: Acervo pessoal

O I festival foi a primeira grande atividade da Comissão de Coletivos Negros Discentes da UFRJ. De maneira coordenada os diferentes coletivos propuseram debates respeito do racismo estrutural institucional na universidade; enfrentamento ao racismo e as práticas discriminatórias a partir de temas afins de seus cursos; a importância da

construção de políticas antirracistas na UFRJ e, apresentavam as expectativas sobre o trabalho que recém se iniciava da Comissão de Coletivos Negros Discentes. Segue a nota do meu diário de campo:

O primeiro Baile Black in Fundão de deu sob a guarida dos Pilotis do Edifício Jorge Machado Moreira (FAU/Reitoria UFRJ). No cair da tarde, os estudantes começaram a chegar. Vinham direto das aulas com suas mochilas nas costas e sorrisos no rosto. Outros, chegavam especialmente para o baile. Todos com blacks armados, tranças, turbantes, roupas coloridas, prontos para preencher com vida e malemolência o vão da reitoria —símbolo de poder e também de ocupações por assembleias e paralisações da comunidade universitária. Naquela noite, acolheria a politicidade manifesta de corpos negros dançantes.

O baile se iniciou com uma "Oficina de Charme", em alusão a dança presente no baile de mesmo nome que acontece desde os anos 1980 em torno do Viaduto de Madureira - berço do samba e dos bailes blacks cariocas. Na sequência ao anoitecer, foi a vez do "Slam fogo neles" atuante nas favelas da Zona Norte, apresentação de vários DJ's e com a performance das "Drags Pretas". Deixo aqui, um trecho da poesia Marginal do Slam Fogo Neles, preservando a linguagem do Slam:

Aí, virou rotina doutor, mais um corpo estirado ali no chão.
Advinha qual é a cor?
Não vou entrar nessa porque já virou clichê
Já não é mais novidade, todo dia gente da minha cor morrê.
Morrendo e matando só querendo se vingar.
O ciclo continua até a extinção chegar?
Me faz lembra um tabuleiro de xadrez,
horas de estratégia e no fim antes de pensa a gente morre pelo rei.

Teu sonho é ser jogador do Barcelona O meu é ver um moleque lá do morro com diploma. Nunca te amarraram ao tronco e nem te chicotearam as costas Tu acha que têm direito ainda de reclamar de cota?

Reprimir geral é gota É lei da ação e reação E nós cansamo de ser peça de fácil manipulação Eles tão puto né, porque não consegue domar essa fera. E o bicho que eu falo, mano, não é macaco e sim pantera! (Slam fogo neles)

A esta altura, o público do evento não parava de crescer e o nosso trabalho na equipe de apoio de aumentar. Na tarefa das fichas para bebidas pude ter contato com todo tipo de gente, em comum, uma imensa euforia. Era a primeira vez que ocorria um evento político-cultural da e para a comunidade negra da UFRJ deste porte. São muitas as histórias dos bastidores, desde as dificuldades para conseguir um gerador de energia que desse conta da aparelhagem de som até a obtenção de "empréstimos" junto aos Centros Acadêmicos e DCE para custear todo o evento até que a verba arrecada permitisse devolver as quantias. A pista de dança frenética só parava para ouvir as falas emocionadas das representantes dos coletivos que foram as apresentadoras do Baile. Então, elas anunciaram a atração principal, o show do rapper BK.



Figura 35: I Baile Black in Fundão/ Créditos: Lucas Augusto de Oliveira Ramos Pereira Fonte: Acervo pessoal

A multidão saia do chão em polvorosa. Talvez, tenha sido a primeira vez que os pilotis de Jorge Machado sentiram a vibração uníssona do pulsar da luta negra na UFRJ ecoando suas frequências libertadoras e emancipatórias. Parada no ponto de ônibus contemplei longamente a cena. 100 anos de UFRJ, 36 anos da primeira defesa das ações afirmativas feita por Abdias, 7 anos da implementação das cotas raciais na UFRJ e, cerca de mil pretinhos e pretinhas ocupando o vão da reitoria naquele 14 de Novembro de 2019. Sim, eu estava vendo a história dançar na minha frente!"



Figura 36: I Baile Black in Fundão/ Créditos: Lucas Augusto de Oliveira Ramos Pereira Fonte: Acervo pessoal



Figura 37: Cartaz da mesa na SIAC/Fonte: <u>Extensão UFRI</u>

#### Semana de Integração Acadêmica

A mesa "10 Anos de Invisibilidade da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra" na Semana de Integração Acadêmica (2019) marcou o início de uma série de atividades conjuntas entre os coletivos estudantis negros da área da saúde. Juntos o Coletivo NegreX (Medicina), o Coletivo Negro Mary Seacole (Enfermagem), o Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo (Psicologia) passaram a empreender um esforço comum de reflexão, elaboração e denúncia perante a invisibilização das discussões trazidas pela Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) em seus

cursos.

A realização de uma atividade de qualidade, capaz de lotar um anfiteatro na Semana de Integração Acadêmica - conhecida por ser um espaço de integração e divulgação científica da produção acadêmica no âmbito do ensino, pesquisa e extensão da UFRJ - deixa evidente a força de produção de novos conhecimentos a partir dos lugares da negritude forjados pelos coletivos.

Na ocasião, a PNSPN foi apresentada pelo Coletivo Mary Seacole que enfatizou a política como uma estratégia de enfrentamento ao racismo na sociedade e no SUS, como um meio de respeitar e reconhecer o papel cumprido pelas religiosidades e a cultura afrobrasileira nos processos de cuidado e, como um disparador que também alerta às doenças mais prevalentes na população negra e propõe condutas dirigidas.

O Coletivo NegreX abordou os desafíos para o cuidado racializado, considerando a necessidade de protocolos específicos para as condutas de prevenção, tratamento, assistência e promoção da saúde que levem em consideração as imensas desigualdades sócio-raciais enfrentadas pela população negra.

Usando exemplos comuns de sua atuação clínica no internato diante das doenças mais prevalentes nessa população - como a anemia falciforme, a diabetes melito (tipo II), a deficiência de glicose-6-fosfato desidrogenase, a hipertensão arterial - ela demonstrava como as desigualdades sócio raciais poderiam impactar na baixa adesão ou dificuldade de obtenção de resultados a longo prazo. E sugeriu de que maneira o olhar racializado da equipe de saúde e de lideranças comunitárias poderia corrigir a abordagem terapêutica em algumas situações e propor caminhos mais eficientes e eficazes para a realidade dos pacientes negros/as.

O Coletivo Virgínia abordou, por sua vez, como os impactos do processo de colonização, o legado de uma sociedade construída a base das políticas de embranquecimento e de miscigenação e, a existência deliberada do racismo e do genocídio como estruturais e estruturantes da sociedade brasileira são responsáveis pelo desencadeamento de processos de subjetivação complexos para negras/os. Segundo ela:

O conhecimento de que o coletivo de pessoas negras poderia – e pode – ser morto a qualquer momento contribui para o adoecimento mental desse grupo. Logo, é importante pensar a questão psicológica não apenas no âmbito individual, mas como uma questão própria da sociedade. (relato oral)

Por fim, a estudante negra Thaila dos Santos do curso de Nutrição, que ainda não tem coletivo próprio, enfatizou os limites da abordagem dos cursos da saúde distantes da realidade de vida das pessoas negras e pobres. A estudante questionou as abordagens comportamentais individualistas e elitistas que permeiam a profissão. Utilizando como

referência a centralidade das políticas públicas de alimentação e nutrição e a situação da população negra, enfatizou:

Muito se fala sobre educação nutricional, sobre balancear a alimentação, mas nada disso adianta se a pessoa não tem acesso ao alimento porque não é economicamente viável. Não adianta só pensar em educação, é muito mais que isso. São políticas públicas" (relato oral).

Estes coletivos extrapolavam a mera denúncia, como fica evidente neste resumo da atividade. Eles também articulam os conhecimentos formais aprendidos na graduação com suas experiências de vida enquanto negros/as no seio de suas comunidades e dessa territorialidade negra universitária. O resultado é a produção de outros conhecimentos e expertises.

A partir dessa intervenção na SIAC iniciaram um rico processo de troca, socializando estratégias e os caminhos que cada coletivo já havia percorrido para propor a inserção desta discussão nos currículos de seus cursos. Este processo, também muito conectado com os fazeres compartilhados desta pesquisa, motivou uma roda de conversa durante o I Festival Coletividades Negras para qual me chamaram como facilitadora, como narrado anteriormente no item de metodologia.



Figura 38: Encerramento da mesa na SIAC. Créditos: Autor desconhecido/ Fonte: Acervo pessoal

Nesta ocasião, me pediram que apresentasse a eles que dispositivos legais poderiam utilizar para amparar suas exigências de adoção curricular da discussão das relações étnico-raciais diante dos colegiados dos cursos como, por exemplo, a própria PNSIPN e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos

Cursos de Graduação da Área da Saúde. (BRASIL, 2018).

Aproveitando a oportunidade do encontro começaram a problematizar de que maneira desejariam que acontecesse esta inclusão. Seria uma disciplina específica? Seria a construção de uma abordagem longitudinal, tal qual já experimenta o Coletivo NegreX? Seria algo transversal? Como fazê-lo?

Quando esta discussão recém se iniciava, um grupo de cinco estudantes negras/os da Terapia Ocupacional, ainda sem coletivo, havia visto os cartazes e se juntado a nós. Estavam procurando ajuda para responder a um novo caso de racismo no curso. Tão logo apresentaram a questão nossos esforços se dirigiram a buscar meios de apoiá-los e não

pudemos retomar ao tema proposto para o encontro. Foi encaminhado que esta discussão fosse retomada no próximo ano, considerando estarem eles próximos as provas finais de 2019.

Infelizmente, este processo de integração e elaboração conjunta arrefeceu em decorrência da pandemia no ano seguinte. Ainda que a maioria deles siga realizando suas reuniões na modalidade remota e criando lugares de pertença sob novas circunstâncias, inclusive, como meio de resposta as dificuldades vivenciadas pelo ensino remoto na área da saúde e pela sobrecarga gerada na tentativa de compensação do atraso no calendário acadêmico no ano de 2020, muitos processos entre coletivos ficaram em suspenso.

## 5 DE ATOR POLÍTICO A MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: ACOMODANDO EXISTÊNCIAS E PRODUZINDO SABERES



Figura 39: Ensaio Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo. Creditos: Natasha Iane no <u>@fazfissuras</u>

#### Ato 3: Acomodando as existências e produzindo saberes

E continuo me encontrando nas aulas... E também me encontro nos inúmeros abraços, nos sorrisos trocados, nos passinhos que mandamos nas festas.

Está também no cantar pagode, no compartilhar das vivências, no pensar coletivo para tomar qualquer decisão, no corte de cabelo, no lugar onde mora, no jeitinho como fala da família, na alegria por ver as nossas conquistas, nas nossas aulas sobre nós.

Me encontro e pertenço. Isso me faz pensar que estou no lugar certo. "Conte comigo como eu conto contigo" Lembro que falamos isso para quem estava do nosso lado em uma aula da disciplina e isso continua valendo em mim.

Gratidão ao Coletivo que dá tanto sentido a minha caminhada e me faz lembrar que tudo, tudo, tudo que nós tem é nós.

Sempre será sobre nós e por nós.

Sinto a potência que somos.

Obrigada, Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo, por proporcionar a sensação de que estou no lugar certo.

Afeto.

## 5.1 RECORDAR É PRECISO

Até aqui compreendemos como sujeitos negros/as, pobres e/ou periféricos estabelecem seu contato com o mundo e/através dele mediados por uma profunda sensação de deriva e de desenraizamento. Realizamos o exame da formação socioespacial da UFRJ e compreendemos como esta estrutura de interações socioespaciais tende, no sentido de abertura de possibilidades, a aprofundar estas sensações quando explícita ou implicitamente diz não serem ele/as os sujeitos de conhecimento preferenciais para ocupar aquele espaço.

Observamos, então, como estes *sujeitos feitos outros* buscam superar este estado de deriva quando se coletivizam em torno de aquilombamentos-coletivos negros. Vimos como este movimento de re-existência coletiva e de luta pela sobrevivência aciona diversos mecanismos ancestrais da práxis sociocultural afro-brasileira.

Reconhecemos, então, o aquilombamento enquanto um acontecer solidário, isto é, atravessado pelo estabelecimento de relações homólogas e complementares que buscam satisfazer o cumprimento de tarefas comuns entre seus membros. Fomos capazes de entender as relações de coexistência entre aquilombamento e lugar que, embora enfoquem horizontes diferentes, são dimensões complementares.

No lugar nos encontramos com temporalidades, horizontalidades e contraracionalidades familiares que ali habilitam as formas privilegiadas de *ser* e *usar* um território, de modo que estes sujeitos não sejam mais os Outros, senão, eles mesmos. Aterramos. E, aterrados, pudemos conhecer estes aquilombamentos.

Visualizamos a sintonia comum que estabelecem entre si na forma como apresentam os elementos simbólicos de suas logos e cores; como nomeiam seus coletivos iniciando-os na memória ancestral e na luta por justiça epistêmica à intelectuais negras/os de suas áreas e, como suas intervenções educativas não separam a política, a cultura, a espiritualidade, a estética dos valores da negritude como guias de orientação dos processos humanizadores do cuidado à população negra.

Está na criação dos lugares e desta territorialidade negra na UFRJ a possibilidade de acomodação da existência dos sujeitos negros/as, dos pobres e periféricos. E, como diria Santos (2001, p.116) "a existência é produtora de sua própria pedagogia". E, neste caso, também produtora de transformações nas interações socioespaciais na UFRJ. Resta-

nos, então, com este e os próximos capítulos trazer alguns exemplos e reflexões dessas transformações motivadas pelas práticas educativas deste movimento.

Estes exemplos pretendem nos ajudar a visualizar como o movimento negro da UFRJ propõe outros arranjos para estas interações socioespaciais que educam o conjunto da universidade e da sociedade. Aqui, traço algumas aproximações entre os saberes produzidos pelo movimento negro educador em Gomes (2017) e como estes se manifestam na experiência singular do movimento negro da UFRJ.

## 5.2 SABERES QUE TRANSBORDAM, TRANSFORMAM E EDUCAM À UFRJ

Gomes (2017) nos alerta que a comunidade negra e o movimento negro produzem saberes, "os quais se diferem do conhecimento científico e, em hipótese alguma "menos saberes" ou "saberes residuais" (p. 67). Dirá, então, que a marca destes saberes se relaciona com uma forma de conhecer o mundo e produzir uma racionalidade atravessada pela vivência da raça.

Estes saberes surgem quando da intervenção social, cultural e política de negras/os ao longo dos anos em uma sociedade racializada e desigual, ou seja, a partir dos processos de busca por produzir e reproduzir a existência. Logo, não se trataria puramente de "ações intuitivas, mas de criação, recriação, produção e potência" (GOMES, 2017, p.67).

A autora apresenta estes saberes agrupando-os, didaticamente, como *saberes identitários*, *saberes políticos* e *saberes estético-corpóreos* àqueles que emergem da experiência e da ação da comunidade negra sistematizados por este movimento.

Os *saberes identitários* nos ensinam a recolocar a centralidade da raça como uma forma de ler e aprender o mundo. Estes saberes nos contam dos processos de expansão e politização da raça e da identidade negra para outros espaços antes invisibilizados. (GOMES, 2017)

Os *saberes políticos* são aqueles que amplificam a politização em torno das desigualdades raciais, de modo a forçar a reeducação das identidades, das relações com a corporeidade e da centralidade da própria ação política dentro e fora do movimento negro. (GOMES,2017)

Os saberes *estético corpóreos* ensinam a negras/os a reeducarem sua relação com seus corpos e, também, reeducam o olhar da população brasileira sobre o corpo negro. Eles tensionam para que haja o legítimo reconhecimento da estética negra como direito à

cidadania. Assim, postulam a "recriação de novos tipos de relação, linguagem e ética" (GOMES, 2017, p.75)

Uma vez encontrados, aterrados, pertencentes e experimentando uma existência mais qualitativa a partir dos lugares da negritude, estes sujeitos usam a guarida dos "inúmeros abraços, nos sorrisos trocados, nos passinhos que mandamos nas festas" como retaguarda afetiva, subjetiva e intelectual para sistematizarem suas próprias vivências.

Trocam as diferentes experiências e articulam um saber comum fruto da vivência racializada a partir dessas interações socioespaciais presentes na UFRJ. Este processo reflexivo atravessa a territorialidade negra até alcançar uma forma e um modo de manifestação, externalização. Esta trajetória não é simples. Envolve um árduo processo de escuta e exercícios de significação coletivas, processos de nomeação.

Todo este transcurso educa profundamente seus sujeitos. Uma vez externalizados, estes saberes transbordam, transformam e educam o conjunto da universidade. Podem se apresentar como intervenções político-culturais, eventos artísticos, cartas abertas, debates, lives, disciplinas, etc. Seus formatos são sempre múltiplos.

Assim, quando estes sujeitos irmanados a partir da racialidade refletem juntos sobre suas vivências e as interações socioespaciais que experimentam na UFRJ, eles passam a produzir um saber identitário sobre ela. Identificam as razões de certos incômodos e percebem como esta configuração fragmentada entre objetos e ações no espaço da Cidade Universitária interpela-os diferencialmente.

Afirmam, então, existir o acesso desigual de oportunidades dentro da própria universidade. E, problematizam os limites das soluções universais. Um exemplo deste saber transbordado se mostra quando reconhecemos o quanto há um antes e um depois para a abordagem tradicional das políticas de permanência estudantil pós ações afirmativas. Isso se dá, não apenas porque os sujeitos destas políticas passaram a ser outros, mas porque estes passaram a reivindicar e educar a universidade sob outra perspectiva.

É a manifestação do saber racializado que demarca a necessidade de inflexão. Não permite mais que acionemos, de maneira facilista, a ideia de que a solução para redução da evasão seja, apenas, mais bolsas de auxílio, mais creches, mais estágios remunerados, cota de xerox, transporte, moradia e bandejão. Isso tudo, certamente, segue urgente sobretudo em tempos de cortes orçamentários.

No entanto, me refiro ao saber que politiza a raça e educa para a necessidade do próximo passo, perguntando (*relato oral*): Onde serão os estágios? Quais serão as rotas dos ônibus circulares da UFRJ fora da cidade universitária? E a abertura dos cursos noturnos? E a organização de horários de aula que respeitem os tempos de deslocamento de quem vêm da periferia? E os ataques e ofensas racistas que passam em branco? E a saúde mental de quem passa por isso? E a transformação dos currículos e da formação? Como permanecer estudando em uma universidade e curso que negam sistematicamente a contribuição de negras/os? Isso tudo também não é sobre permanecer?

#### 5.2.1 Os saberes identitários

Se encontrar e pertencer traz a sensação de "Isso me faz pensar que estou no lugar certo. 'Conte comigo como eu conto contigo' Lembro que falamos isso para quem estava do nosso lado em uma aula da disciplina e isso continua valendo em mim". Pertencer também significa responsabilizar-se com esta territorialidade. Responsabilizar-se com o outro. Não se trata, apenas de um "saber de si" ou "saber para si" é "sobre nós e por nós". Trata-se de um saber que se dá em relação.

Quando racializam as vivências sobre estas interações socioespaciais eles/as politizam os limites do "universal" e desconfiam do propósito formativo de uma disciplina, do currículo, da cultura institucional daquela unidade, da forma de organizar os espaços físicos, das intenções expressas em comentários de outro estudante, docente ou servidor.

Estes saberes que passam entre veteranos e calouros, pós-graduandos e graduandos, servidores mais experientes-servidores mais novos, ainda que se apresentem inicialmente como uma estratégia de sobrevivência, com o tempo, passam a exigir uma responsabilização. Essa territorialidade passa, então, a utilizar este *saber identitário* já adquirido para propor iniciativas que mudem este estado de coisas. Daí sua dimensão de radicalidade, de ir a raiz, de "voltar aos começos" para satisfazer direitos ainda não atingidos de que nos fala Arroyo (2018).

É o movimento do NegreX de se aproximar de alguns docentes e buscar a inserção dos seminários longitudinais sobre Saúde da População Negra. Está na batalha por uma disciplina para fortalecer estudantes negros/as e habilitar um espaço de estudo e produção de conhecimento a partir de autores/as esquecidos pelo currículo oficial, como faz o

Virgínia. Ou ainda, a realização conjunta dos coletivos de saúde de uma mesa sobre Saúde da População Negra na SIAC, localizando este problema como algo também do CCS.

A formação socioespacial universitária, como a conhecemos, tem entre suas funções a produção de conhecimento, ciência e tecnologia. Ela visa amplas possibilidades de consumo internas e externas a universidade, conectadas sempre a diferentes interesses que estarão refletidos na dinâmica do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Esta territorialidade negra constituída como parte deste local chamado UFRJ – coexistindo e se justapondo a outras territorialidades - lança um olhar racializado sobre a própria função da universidade, sobre os interesses ali representados e as formas pelas quais este tripé é constituído.

Estes saberes identitários quando mobilizados produzem também uma relação conflitiva. Por um lado, os sujeitos feitos outros questionam as possibilidades da universidade dar respostas aos interesses das pretas/os, das/os pobres, da/os trabalhadores. Por outro lado, sua própria inserção, agora como presença e existência ativas, aponta para o sentido oposto. De algum modo, sem desresponsabilizar a instituição, passam a assumir para si que "se não fizermos, ninguém fará por nós" (relato oral).

Quando perguntava sobre como haviam ido parar em cima de um palco estas seis jovens negras do coletivo NegreX, em plena formação, para dar aulas aos mais de quarenta estudantes, majoritariamente brancos/as, tendo seus professores/as brancos/as sentados na cadeira como estudantes, a resposta vinha sempre com um misto de inevitabilidade e responsabilidade. O mesmo vale para as/os jovens do Coletivo Virgínia. Me respondiam de forma sucinta, mas sempre muito lúcidos e maduros.

O percurso é recorrente. Existe um caso de racismo. Um grupo de negros/as improvisa uma resposta. Passam a se aquilombar e a constituir um lugar. Politizam racialmente suas vivências, lançam um olhar e manifestam um saber racializado perante seus cursos. Outro caso de racismo. Agora, são eles os primeiros a serem acionados. Acolhem as vítimas e propõe um meio de discutir o caso nas instâncias universitárias apropriadas. Fazem suas passagens em sala. Alertam, denunciam, educam e também pressionam as respostas da instituição. Elas não chegam ou chegam, muitas vezes, atrasadas ou parciais. Insistem e politizam mais. Aprendem, amadurecem e ensinam mais.

A situação se torna insustentável. A instituição também sente as consequências de um corpo de servidores muito embranquecido. A falta de reflexo racial contribui para paralisar as respostas. No entanto, estar em uma posição mais vulnerável a torna, em algum grau, mais maleável para reconhecer suas próprias limitações. Neste ínterim, seu corpo social já foi, em alguma medida, afetado pelas práticas educativas do coletivo.

Impossível não mencionar um episódio simbólico disso. Estava apresentando minha pesquisa para uma estudante branca da psicologia em um ponto de ônibus e ouvi dela, espontaneamente, o seguinte: "Tudo que eu sei sobre racismo foi por conta do coletivo. Das passagens em sala, dos escrachos e tals. Eu aprendi com eles mais do que com qualquer professor" (relato oral).

A instituição sem consciência ou sem querer assumi-lo, já vive os efeitos dos ensinamentos reverberando para o conjunto daquela unidade. Constrangem a instituição a agir do modo habitual. Então, passam a convidar os coletivos para fazer palestras, debates, querem "trabalhar junto".

Nem todos os cursos, principalmente, os da área da saúde contam com um número expressivo de docentes negras/os capaz de "assessorar" os cursos. E, quando ali estão, estes docentes também ficam sobrecarregados, tanto quanto os coletivos, para "ajudar a pensar respostas", como se todo docente, servidor, ou estudante pelo simples fato de ser negro/a devesse ser "especialista da causa" ou "soubesse como agir".

A função social da universidade é a produção de conhecimento, ciência, tecnologia. Como se fortalecer racialmente dentro deste tipo de formação socioespacial? Como se contrapor as expressões do racismo nos conteúdos disciplinares? O que irá ser dito no debate A, B ou C para qual o coletivo foi convidado? Com base em que? Os coletivos respondem montando seus grupos de estudo. É a formação socioespacial mais ampla dialogando com esta territorialidade negra.

Acessam as referências afrocentradas. Trocam e sistematizam seus próprios saberes com ajuda dos intelectuais negros/as de suas áreas e os saberes que trazem de suas comunidades. Ficam mais sabidos, como diria Arroyo (2018). E, voltam para suas aulas oficiais mais inquietos. Mais curiosos e, também, mais desconfortáveis quando percebem os limites explicativos daquilo que lhes é ensinado.

Voltam para o coletivo e ali compartilham suas dúvidas. Reconhecem o que pode ser útil à experiência da população negra e o que não se aplica. O coletivo é também um espaço de tradução, de reinterpretação. Reorganizam o conhecimento que foi apreendido. Constroem seus próprios arranjos de saberes, seus itinerários de formação, suas caixas de

ferramentas. E, batalham pela livre manifestação desse saber acumulado no mundo via oficinas, disciplinas, eventos político-culturais, extensões, projetos de pesquisa etc.

A partir desta explanação espero ter podido mostrar o quanto no interior dessa territorialidade negra há presença de laços de solidariedade que propiciam um potente ambiente educativo, exatamente, porque neles o foco está nos próprios sujeitos. Como nos diz Arroyo:

O mais importante na pedagogia da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos.

(...) Nos reeduca na **sensibilidade pedagógica** para captar os oprimidos e excluídos como sujeitos de educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação. (ARROYO, 2003, p.34, grifos meus)

## 5.2.2 Os saberes políticos

Podemos ver os *saberes políticos*, isto é, compreendidos em sua capacidade de amplificar a politização das desigualdades raciais e de forçar a reeducação das relações raciais, das identidades, da relação com a corporeidade, materializado, por exemplo, em dispositivos e regulamentações institucionais conquistados pelo movimento negro no ano de 2019 e 2020.

Refiro-me às portarias/resoluções que criaram a Câmara de Políticas Raciais, as Comissões de Heteroidentificação, a Comissão de Coletivos Estudantis Discentes e as resoluções sobre fraudes nas ações afirmativas ou a aplicação de critérios explícitos para as ações afirmativas nos concursos públicos para docentes na UFRJ, já comentados.

Estas resoluções amplificam os *saberes políticos* acumulados pelo movimento e imprimem para o conjunto da UFRJ uma série de responsabilidades. Elas interpelam a conversão do olhar e, nesse caso, também da ação política. Cobram a elaboração de critérios, parâmetros, marcadores que não são possíveis de serem atingidos sem uma profunda reeducação institucional. O curso de capacitação para a atuação nas Comissões de Heteroidentificação é um ótimo exemplo.

Gomes (2017) nos lembra que a implementação de políticas públicas afirmativas para negros/as exige a capacidade de politização das desigualdades raciais, do contrário, dificilmente seriamos capazes de implementa-las considerando os efeitos perversos dos discursos sobre a mestiçagem e a democracia racial em nosso país.

Esta capacidade de politização está base dos *saberes políticos* do movimento negro educador. São *saberes políticos* aqueles que trazem a questão racial para ocupar um lugar político central na vida da sociedade. Quando isto ocorre, esses saberes também influenciam a vida social, a cultura e a própria produção de conhecimento. (GOMES, 2017).

Entre os anos de 2019 e 2020 o movimento negro da UFRJ foi capaz de tensionar e posicionar a questão racial no pulsar da vida da universidade. Basta repararmos a quantidade e qualidade de atividades e eventos realizados, resoluções aprovadas no Consuni e o amadurecimento organizativo de negro/as em suas categorias.

Estes *saberes políticos* propõem novos ordenamentos para os próprios processos de produção do conhecimento. Deixo como exemplo, as reivindicações presentes em uma das cartas lidas pelos Coletivos Negros Estudantis na reunião de agosto de 2019 no Consuni.

Nesta carta estes aquilombamentos solicitam apoio da PR-5 para constituir um projeto de extensão integrado entre os coletivos estudantis negros com os pré-vestibulares comunitários. Eles/as também exigem mudanças político-epistemológicas, como o estabelecimento de uma política específica de formação docente para as relações étnico-raciais que envolva o Complexo de Formação de Professores da UFRJ:

À princípio, a extensão [solicitada junto a PR-5] terá como público-alvo: estudantes e coletivos negros da UFRJ, estudantes negros de pré-vestibulares comunitários, estudantes negros de escolas públicas de Ensino Médio. (....) Definimos como objetivos estimular a vinda de alunos negros, propor ações de combate ao racismo institucional e fortalecer articulação entre estudantes e coletivos negros da UFRJ. Como parcerias teremos: Comissão de Direitos Humanos e Combate às Violências da UFRJ, Pré-Vestibulares Comunitários/Sociais e Escolas Públicas de Ensino Médio.

Esta ação de extensão se propõe a ser instrumento de enfrentamento ao epistemicídio das produções de saber de homens e mulheres negras, sendo então fundamental para que as vivências de estudantes negros e negras dessa universidade não sejam asfixiantes. Não queremos mais experienciar a falta de autoestima e a ausência no espaço da academia. Não aceitaremos mais ser vistos como insólitos em nossa própria universidade. Chega de epistemicídio!

(...) Além disso, exigimos mudanças político-epistemológicas nessa instituição, por entendermos que o investimento em políticas de formação docente, dentro e fora da universidade, voltado para a discussão de questões étnico raciais é fundamental. Por isso, reivindicamos também a instrumentalização do Complexo de Formação de Professores, já existente na UFRJ, tornando assim possível otimizar as práticas pedagógicas antirracistas nos espaços de ensino e pesquisa. (CARTA COLETIVOS ESTUDANTIS NEGROS, 2019)

Estas propostas, ainda que não tenham sido implementadas, sublinham a movimentação dos *saberes políticos* do movimento negro nesta formação socioespacial. Aqui vemos o potencial, de que nos fala Gomes (2017), de ser o movimento negro um exímio formulador de políticas públicas e, nesse caso específico, de políticas educacionais.

Da mesma forma, podemos encontrá-las presentes no Manifesto de Docentes Negras/os protocolado junto a reitoria. Além da sua primeira proposta ser a criação de uma Comissão de Acompanhamento e Desenvolvimento de Políticas Antirracistas da UFRJ, vinculada ao gabinete da reitoria, como vimos anteriormente, eles/as também sugerem no manifesto novos ordenamentos para a produção do conhecimento, onde a raça deve ocupar um lugar político central. Destaco as propostas sete e oito do manifesto:

- (...) Construir e viabilizar ações de visibilização, de reconhecimento e de valorização da memória da produção acadêmica e tecnológica de docentes negras/os e indígenas da UFRJ, com exposições temporárias e permanentes em semanas de integração acadêmica, promovidas pela universidade, em museus ou em espaços físicos destinados a esse fím. É importante também que haja um acervo digital da memória negra e indígena na UFRJ, com órgão responsável não só por sua organização e preservação, mas também pela produção de novos conteúdos e conhecimentos acerca desse acervo.
- (...) Demandar, nos diferentes cursos de formação de professores, a inclusão de disciplinas e conteúdos destinados a preparar as/os estudantes de licenciatura da UFRJ para implementar o artigo 26 da Lei 9394/1996, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar. Além dos cursos de formação de professores, incluem-se também os cursos de formação de profissionais de saúde. (MANIFESTO COLETIVO DE DOCENTES NEGROS, 2021)

#### 5.2.3 Os saberes estético-corpóreos

Quanto aos saberes estético-corpóreos não nos faltam exemplos. Importante ressaltar que em Gomes (2017) o termo "estética" surge como forma de sentir o mundo e a corporeidade como forma de viver o corpo no mundo. Em outras palavras, este saber "Está também no cantar pagode, no compartilhar das vivências, no pensar coletivo para tomar qualquer decisão, no corte de cabelo, no lugar onde mora, no jeitinho como fala da família, na alegria por ver as nossas conquistas, nas nossas aulas sobre nós."

Gomes (2017) nos intui a perceber que os *saberes estéticos-corpóreos* são aqueles que nos ensinam a questionar a monocultura do corpo e do gosto estético vinculado aos valores e padrões hegemônicos brancos da sociedade. Padrões estes que excluem, de

modo recorrente, a forma de sentir e viver o mundo presentes na cultura afro-brasileira ou as utilizam de maneira oportunista e/ou desfigurada.

Os *saberes estético-corpóreos* do movimento negro recolocam, portanto, a estética e o corpo como espaços de expressão identitária, de transgressão, afirmação e emancipação do corpo negro e de sua cultura. O corpo como espaço de/do saber. (GOMES, 2017)

Esses saberes-estético corpóreos nos ensinam a ler a sociedade a partir da corporalidade. Nos fazem perceber o quanto a sociedade e, como reflexo também a universidade, destina espaços específicos para o corpo negro, verbalizando o racismo presente na sociedade e nas instituições. Estes saberes colocam em xeque se, realmente, as instituições reconhecem negros/as como produtores de conhecimento e sujeitos de direito a ocuparem as instituições universitárias.

São exemplos disso a denúncia de negros/as serem a maioria entre os servidores terceirizados da universidade e não do corpo docente. A exclusão de intelectuais negros/as dos currículos ratificando um lugar de ausência de corpos de negros/as na produção do conhecimento. Do desconforto do corpo de negros/as "aparecer a primeira vez, durante a formação em saúde, na condição de mortos" (relato oral). Como objetos, "peças anatômicas", sujeitos não-identificados, indigentes a serem aprendidos pelos estudantes nas aulas de anatomia, como bem retrata o já comentado filme "M8". Ou até as toucas descartáveis - itens indispensáveis utilizados por profissionais de saúde - não comportarem até hoje os cabelos afro; diferentemente, do que ocorre com as luvas descartáveis de limpeza.

Pulsa no interior dessa territorialidade negra na UFRJ a contraposição. A afirmação de estéticas próprias que ressaltam a corporalidade e a cultura afro-brasileira como produtoras de saberes. Refutando o imaginário hegemônico e adoecedor para o corpo negro, que o tem como exótico, indisciplinado, fora de ritmo, lento. Esta territorialidade negra apresenta outras chaves de leitura a partir de suas temporalidades, horizontalidades e contra-racionalidades que lhe são características.

Essa territorialidade se configura, então, carregada de símbolos, cores, códigos e posturas. Os *saberes estético-corpóreos* que dela emanam modificam as interações socioespaciais e propiciam o surgimento de ricos processos educativos e de promoção de saúde. Porque são estes espaços, antes de tudo, promotores de vida; seja para pessoas

negras, seja para a comunidade acadêmica que apreende uma nova forma de sentir e viver o mundo enriquecendo seus repertórios.

Cito alguns exemplos para concretizar melhor esta percepção. Presenciei nestas reuniões dos coletivos negros a existência de uma espécie de rito. Há uma forma estética de dispor o ambiente para o encontro. Há uma forma estética de se vestir para o encontro. E, por fim, há uma estética de movimento para aprender durante o encontro.

Trocando em miúdos, a configuração de uma sala de aula muda, por exemplo. A mesa deixa de ocupar a frente da sala. Adota-se o formato circular no modo de dispor as cadeiras. A mesa é deslocada para o centro da roda. Nela, os presentes colocam objetos, elementos étnicos como toalhas, bandeiras ou alimentos para compartilhar. Deixam o marcador do quadro disponível para qualquer um utilizá-lo. A porta da sala, frequentemente, fica aberta. Os presentes se preparam para o encontro de forma diferente do habitual. Capricham nos penteados, nas roupas étnicas, nos acessórios, na maquiagem. Se preparam para o encontro com o outro dentro deste sistema de códigos da cultura afrobrasileira. Convocam a espiritualidade, a música, a poesia, a comida, a dança, a contação de histórias para expressar a forma de sentir e viver o mundo. Por meio delas, colocam o corpo em movimento e a partir dele manifestam seus aprendizados de/no mundo.

Estes saberes estético-corpóreos desvelam que a cultura assumida como "universal" nas suas formas de viver e sentir o mundo é, senão, a cultura da classe dominante. E, no que toca os processos educativos este desvelar tende a questionar a cultura que rege os currículos e os métodos de ensino. Isso nos remete ao que Arroyo (2003) suscita quanto ao papel central da cultura na ação educativa. Ele nos mostra o quanto os movimentos sociais ao dar evidência a cultura acessam outras vias privilegiadas para o ensinar e o aprender:

Os movimentos sociais nos pressionam para reconhecer que a cultura é um componente central da formação, da compreensão dos processos sociais e educativos.

(...) A cultura traz um mal-estar, uma intranquilidade quando é assumida como constituinte dos sujeitos humanos, **como componente da ação educativa.** A cultura é mais resistente do que o conhecimento escolar. Ela denuncia que os sujeitos humanos não são puros aprendizes de conhecimentos neutros e menos ainda, que eles são cópias de um todo homogêneo. A **cultura é mais rica, mais multifacetada para impregnar e inspirar a ação educativa**. Reflete o rosto mais plural dos educandos, sujeitos culturais de linguagens, vivências, valores, concepções, imaginários múltiplos. Mais resistentes. **Mais sujeitos.** (ARROYO, 2003, p.41-43)

Na medida em que estes corpos negros de/do saber transitam por outras territorialidades, eles manifestam uma série de ensinamentos que convocam a

universidade a reeducar seu olhar sobre seus corpos e suas contribuições. Estes *saberes estético-corpóreos* extravasam a territorialidade negra e imprimem marcas no local da UFRJ. Eles oferecem arranjos, até então, inusitados para as interações socioespaciais.

São os pilotis do edifício de Jorge Machado acolhendo um Baile Black. São as paredes e os corredores dos blocos com cartazes e colagens diminuindo o vazio da cultura "universal" das paredes brancas. São os pátios e jardins internos - outrora em estado de latência aguardando a integração entre conhecimento popular e científico - experimentando as feiras agroecológicas, acolhendo as apresentações artísticas de coletivos negros atuantes nas comunidades e as exposições político-culturais dos próprios coletivos negros universitários.

É a gente negra orgulhosa de seus traços, de seus corpos, sendo e habitando o território como potência de vida. Essas rodinhas de "gente que fala alto, ri com gosto e tem corpos dançantes" (relato oral) vão virando referência de localização para outros negros/as solitários. É como se preenchessem os "vazios" deixados pela monumentalidade com uma trilha de símbolos a oferecer uma continuidade de conforto subjetivo, emocional e simbólico aos sujeitos negros/as.

Finalizo esta seção trazendo, por fim, algumas imagens que expressam conjuntamente estas marcas no local da UFRJ. Marcas que dão vida a esta territorialidade negra e esta matriz formadora. Nessas imagens vemos a união destes *saberes estético-corpóreos, identitários e políticos* tomando forma. Tomamos contato com o potencial educador deste movimento social, tal qual nos fala (GOMES, 2017).



Figura 40: Novembro Negro do Coletivo Negro Ebí/Créditos: Autoral/Fonte: Acervo pessoal



Figura 41: " A iminência da explosão" de Marcelo Franco (EBA). Créditos: Raphael Pizzino no <u>Panorama UFRJ</u>



Figura 42: "Eu quero UFRJ". Créditos: Raphael Pizzino no <u>Panorama UFRJ</u>



Figura 43: Exposição Coletivo Negro de Enfermagem Mary Seacole. Créditos: <u>Ana Paula Ramos</u>



Figura 44: Novembro Negro Coletivo Negro Ebí. Créditos: Autoria desconhecida/ Fonte: Coletivo Negro Ebí



Figura 45: Diáspora. Créditos: Autoral/ Fonte: Acervo Pessoal



Figura 46: Alunos preparam cartazes no CT. Créditos: Raphael Pizzino no Panôrama UFRJ



Figura 47: Botacaranosol. Créditos: Coletivo Negro Pretaló- Alojamento/ Fonte: Coletivo Pretaló

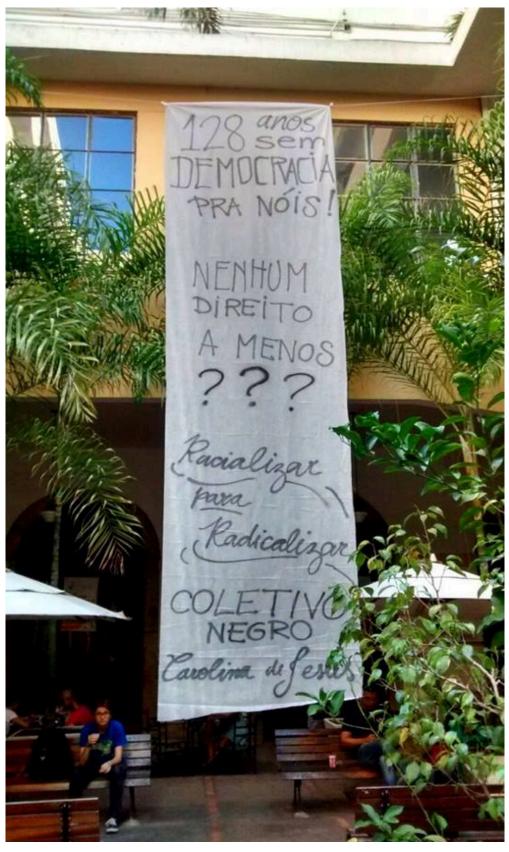


Figura 48: Faixa no IFCs do Coletivo Negro Carolina de Jesus. Créditos: Autor desconhecido/ Fonte: <u>Coletivo Carolina</u>



Figura 49:Roda de Jongo promovida promovida pelo Coletivo Conbena no IFCS. Créditos: Autor desconhecido/ Fonte: Coletivo Conbena

## 5.3 FECHAMENTO DA TRILOGIA DOS CAPÍTULOS DOIS, TRÊS E QUATRO

Nesta trilogia observamos como os sujeitos negros vão superando o *estado de deriva* inicial que encontram quando chegam à universidade, como *aterram-se junto ao quilombo* e, no presente capítulo, a maneira pela qual *acomodam suas existências e produzem saberes*.

Relembrando Arroyo (2018) e corroborando com Cruz (2014) o trabalho de campo nos mostrou o quanto olhar para o espaço e para os processos de produção desses lugares da negritude e, por consequência, dessas territorialidades negras constituí uma matriz formadora. E, o quanto os elementos presentes nessa matriz assentam e dão fundamento às práticas educativas deste movimento negro educador na UFRJ.

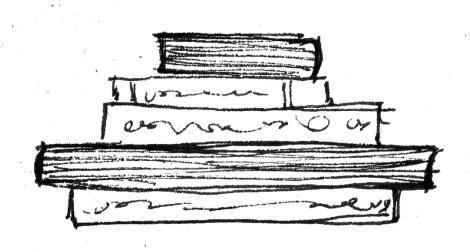
Por meio de suas ações, elas/es disponibilizam de maneira generosa à universidade e aos demais grupos étnico-raciais que dela participam, a chance de aprender com seus saberes e de viver uma outra experiencia formativa.

Buscar responder de que maneira o movimento negro se tornaria um educador coletivo das relações étnico-raciais na UFRJ, acabou nos levando para uma abordagem mais processual dos fazeres desses agrupamentos. E, a experiência da pesquisa, seguindo

o propósito flexível de Eisner (2008), encontrou no poema da estudante a possibilidade de nos ajudar a constituir uma trilha, uma espécie de fio, que nos conectasse com a pista que estes coletivos nos sugeriam a respeito do lugar.

Podemos dizer que é por meio de processos de constituição de lugares da negritude que este movimento social, na experiência da UFRJ, vai constituindo-se como um movimento educador. Assim, acrescentamos às elaborações de Gomes (2017) a importância de observamos, no nível local, os processos de constituição de territorialidades negras. Este exame pode nos auxiliar a perceber as singularidades político-pedagógicas, identificar algumas características das práticas educativas e dos tipos e alcances dos conhecimentos produzidos por este movimento em nossas universidades, como aprofundaremos nos próximos capítulos.

# 6 O INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UFRJ E O COLETIVO PRETO VIRGÍNIA LEONE BICUDO



#### **6.1 PALAVRAS INICIAIS**

Nos próximos capítulos buscamos responder a seguinte questão: Quais são as principais práticas educativas desenvolvidas pelo Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo de estudantes de psicologia e as principais estratégias político-pedagógicas que o coletivo recolhe desta matriz formadora dos lugares da negritude para alimentar suas ações?

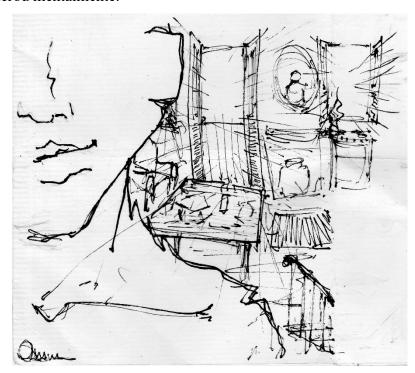
Para tanto, trazemos neste capítulo uma abordagem mais introdutória sobre a formação socioespacial do Campus da Praia Vermelha, onde se localiza o Instituto de Psicologia e o surgimento do Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo neste cenário. Este capítulo se inicia com o "Conto 1- A porta entreaberta" e é seguido por algumas notas explicativas até a apresentação do coletivo enquanto um agrupamento que educa e produz conhecimentos dentro do Instituto de Psicologia da UFRJ.

#### 6.2 CONTO: A PORTA ENTREABERTA

Tudo começou com um golpe de vento. Invadiu-lhe a casa, abruptamente, escancarando as janelas que bateram, com vontade, contra o batente. Sr. L.Barreto, que tinha botado, cuidadosamente, a velha e gasta chaleira de estimação sob a boca do fogão, foi pego de supetão.

A brisa gélida e intempestiva cortava e lhe varava a "espinha" - ou melhor, como não havia ali carne ou osso, cruzava, na verdade, só a unidade corpóreo-espiritual - que do outro lado de si, encarregou-se de apagar a chama do fósforo que acabava de riscar. "Boa coisa, num há de cê" – pensou ele.

Acendeu, decididamente, mais uma vez a chama. Queria ter a certeza de que não lhe iriam retirar o juízo e a inspiração naquela manhã. Nem tão pouco, interromper a hora sagrada de seu primeiro café e cigarro do dia. Sabia que, do contrário, seriam frustradas as tentativas de prosseguir com a escrita de seu romance. "Há de se respeitar o rito do escritor!" - reiterou mentalmente.



Com a água fervendo foi para a sala. Fechou as janelas, tratando de conferir que não havia nada de estranho lá fora. Retirou, então, as tralhas de cima da mesa - e como haviam tralhas! Copos, livros, máquina de escrever, jornais velhos, fotografias, colagens. Precisava ganhar espaço. Devia ser capaz de acomodar a xícara, o cinzeiro e,

minimamente, apoiar o livro de poesia que havia separado para ler tomando o sol da manhã.

Passou o café preto no coador de pano. E, parado, se inclinou para deixar ser inebriado por distinto aroma. Em silêncio, agradeceu. É que nem sempre no Olórum os aromas dos cafés são lá dos melhores, como os feitos no Ayê. "Ora, é direito de entidade de tamanha monta e importância deliciar-se com o frescor destes presentes que, vez ou outra, recebo" - estufou-se.

Dirigiu-se, então, a pequena mesinha. No entanto, percebeu algo estranho. Seus pés descalços foram interpelados por um papel áspero no chão, vindo da ventania. Apoiou o café quente sob a mesa e, lentamente, curvou sua velha unicidade cósmica para apanhar o envelope. "Eita, boa coisa, num há de cê" - pensou dessa vez preocupado. Sabia que, quanto mais cheiroso e delicioso era o café, maior haveria de ser a encrenca do devoto.

Sentou-se e fez questão de dar um gole generoso no café fresco e, na sequência, de acender seu cigarro matinal. O oposto lhe roubava a magia. Primeiro, deveria aquecer o coração para que pudesse as ideias fazer ventilar e soprar em paz por aí. Não seria aborrecido - repetiu tentando convencer a si mesmo enquanto, impacientemente, olhava para o envelope surrado. "Oh pai, porque me fizestes tão curioso na vida e, ainda por cima, no além-vida" - suspirou.

Afastou a xícara e abriu o envelope. Foi tomado por um som angustiante. Barulhos de todas as espécies ecoavam lá de dentro. Ao fundo, percebeu uma voz feminina que sussurrava, baixinho e com veemência. Procurou os óculos na bagunça e colocou-os, ainda estremecido. Reverberava em si um pressentimento. Mau pressentimento. Leu, então, as seguintes palavras em letras garranchosas:

As sementes vingaram, pai. Precisamos de ajuda para proteger as raízes e preservar os pequeninos botões que despontaram ontem na clausura. Alguns já perceberam. Temo que tentem podá-las antes mesmo que as primeiras borboletas e beija-flores encontrem os botões abertos e, saiam a polinizar mundo a fora. Sei que não será fácil ao senhor retomar aqui, pai. Por favor, tenha misericórdia daqueles que, assim como o senhor, desejam um dia enxergar a Baía da Guanabara e o além-mar livres das grades.

Ayana

Em estado de choque, Sr. L. Barreto repousou o bilhete sob a mesa. Tirou os óculos e, ainda trêmulo, apanhou um novo cigarro caminhando até a copa. Com o mesmo fósforo, acendeu o cigarro e a boca do fogão para requentar o café que havia esfriado. Não acreditava no que acabava de ler. Se morto já não estivesse, cairia duro de novo. Era

preciso assimilar o acontecido. Há quase, talvez, oitenta anos mortais que não recebia mais nenhuma carta vinda de lá. Pensava ele ter afundado no completo esquecimento.

É verdade que, por alguns anos, logo depois de sua partida a Olorum, retornou algumas poucas vezes para lá a contragosto, quando um ou outro amigo alcoólatra, ladrão, prostituta ou delirante ia parar por ali e, inconvenientemente, lhe interpelava. Sempre, enfurecia-se, com tamanho desrespeito:

"Meu Deus, como podem tamanha afronta! Um senhor como eu, que tivera de mim a paz alienada por duas vezes nesse hospício, ter de vê-la ser sequestrada e escorrida de mim, mais uma vez, até no além-vida? Não basta as infâmias e o completo esquecimento que seguiram dedicando ao meu nome após a minha morte?"

Olodumare, nada a ele respondia. Tragou o cigarro e colocou-se a refletir sobre os dizeres do bilhete. Tratava-se de um envio inusitado e com dizeres, absolutamente, incomuns. Começou a meditar em voz alta sobre eles:

Por que enviar uma mensagem tão misteriosa? Que ousadia! Nós é que a fazemos assim! [exclamava] Não se trata de confusão. [retrucou a si] Até os mais malucos sabem que é preciso serem explícitos com os espíritos. Foi proposital. Mas, porque alguém que escreve com delicadeza e aparenta ter as faculdades mentais em ordem, há de agir com tal delírio? [coçou, por entre os cabelos crespos de algodão branco, a cabeça] De que se tratam essas sementes? Que botões haveriam vingado em tal solo, em meio ao breu e a clausura? E, quem seria Ayana?

Deu mais um gole no café - silenciou. Era o bastante. Em si, não havia mais dúvidas. Havia, apenas, um gosto muito especial e inesquecível, daquele café ainda que requentado. Tinha gosto de esperança arrancada por entre trinca de rocha. E disso, ele bem conhecia. "Quem quer que seja essa tal de Ayana, parece muito bem saber o que está fazendo" - suspirou, sentindo a textura do último gole-prece em seu coração antes de arrumar as coisas e partir para viagem.

• • • •

O dia da oferenda não havia sido fácil para Ayana. Fazia um calor infernal no Rio de Janeiro. Seu corpo derretia e, talvez, alguns miolos também se esvaiam junto nas gotas de suor. Decidiu ir até ao banheiro do Instituto para aliviar a bexiga, prender os cabelos e refrescar o rosto.

Percebeu que o banheiro estava vazio e com papel higiênico. Não perdeu tempo. Deu graças a Deus e foi logo tratando de se contorcer para que pudesse, ela e sua mochila pesada, ocuparem o diminuto espaço na cabine lateral. Foi quando notou a entrada de duas mulheres no recinto. "Conheço essas vozes" - realizou.

Já havia terminado suas necessidades antes que as senhoras estivessem dado conta de sua presença. Ayana notou que falavam baixo para não serem ouvidas. Tratou de se acomodar dentro do banheiro como pôde, sem fazer o menor ruído. As senhoras comentavam a respeito das ações realizadas pelos internos negros naquela semana:

- Menina, você viu o que aconteceu? Pobre colega, tão competente! Fazê-lo passar por tamanho constrangimento diante de todos os demais. [consternou]
- Nem me fala. E, para mim, sabe o que é pior? Ainda que ele estivesse errado, isso lá são modos? Justifica colocar um erro no lugar de outro? Imagine se a moda pega e, saem se rebelando por aí?
- Pois é! Ouvi falar que eles foram vistos todos juntos, naquelas mesinhas laterais da área externa do refeitório, sabe? Andam dizendo, por aí, que estão se irmanando.
- Mas será? Não acredito que possam ir tão longe assim. Muitos ali, sequer sabem o que estão fazendo aqui, que dirá elaborar algo assim. [debochou]

Uma outra mulher entra no banheiro - desconversam. A primeira sai e a outra o faz na sequência. Só se ouvem os estribilhos estridentes dos saltos altos de seus sapatos distanciando-se.

Ayana abre a porta e sai da cabine. A raiva a consome. Repousa a mochila encaixada por entre as pernas, sob os pés e longe do chão. Rapidamente, inclinava-se para a pia, lavando as mãos e o rosto suado em abundância. Irrefletidamente, queria que as águas a adentrassem a pele e o ser. Barreira aquosa, sagrado visco atenuante das intempestivas erupções de odiosas lavas. Contenção, sua íntima conhecida. Contenção do barraco, contenção da encosta, contenção do dinheiro, contenção da comida, contenção policial. Neste afã familiar, acabou molhando, sem querer, a raíz dos cabelos. Eles eram crespos, bem escuros e bastante armados. Ergueu, então, a cabeça para ajeitá-los, recompondo o franzino corpo. Encontra, apenas, o espelho a sua frente. Ele, sem pestanejar, lhe rouba o reflexo em seus resfriados cristais, lhe contendo à sua condição de interna. Magma caudaloso de negras lavas.

O Instituto andava com os humores alterados desde a manifestação dos internos negros. Olhares desviantes por entre as escadas, conversas de corredor que se

proliferavam e, um certo clima de apreensão ou de revolta eram exalados das distintas rodas de conversa que se formavam e desfaziam-se, nas áreas comuns da Instituição.

Triste é este ofício de narrador. Há que se considerar sempre certas dimensões dos acontecidos que, mesmo diante da mais atenta precisão ocular e testemunhal, teimam em processarem-se por outros campos do sentido experiencial de difíceis traduções. Bom, mas se ainda assim o leitor de mim duvidar, peço que venha espiar com os olhos do coração.

Ayana saiu do banheiro e desceu as escadas do pequeno prédio em que estava. Carrega consigo, apenas, um único desejo: que seu caminho se cruzasse com o de outro irmão. Infelizmente, seu desejo foi frustrado.

É que no Instituto as regras de circulação são rígidas. Circulação dos corpos, circulação dos afetos, circulação das histórias, circulação das ideias e, principalmente, a circulação do tempo. Há que se comprimir o tempo, dividi-lo, trancafiá-lo entre quatro paredes de desencanto e, não menos importante, há que tutelar, desigualmente, seu exercício por entre cada sujeito e entre cada uma das alas e sessões preparadas para moldar a vida dos internos.

Percebeu que não haveria de encontrar ninguém no pátio comum naquele horário. O sol ainda não havia baixado e precisava se abrigar do calor insano que ardia todas as formas de vida. Ventos úmidos da Praia Vermelha, zombaria, verdadeiros bufões do inferno! A moça sabia que não pegaria bem ser vista fora das sessões caminhando sozinha por entre o pátio principal. Atravessa, então, a ampla área comum pavimentada por pedras-ladrilhos, gentilmente, encaixados. As árvores, posicionadas à frente dos diferentes prédios que compunham as alas da Instituição, pareciam perder a solitária batalha contra os bufões de quentura.

A maioria dos prédios que abrigam as alas e formam a área comum são construções bem antigas. Suas carcaças foram restauradas, dirimindo à inevitável corrosão do tempo e, conferindo um ar fresco e moderno as suas belas fachadas em elegante estilo imperial. Ironicamente, os administradores julgaram ser desnecessário fazê-lo, com o mesmo afinco, nas partes internas dos edifícios. Pesadas rochas esculpidas em pórticos e vigas. Ainda hoje, irradiam, com racionalidade e métrica o peso da estrutura colonial. Rachaduras e infiltrações de menor importância permaneceram em uma latência tácita.

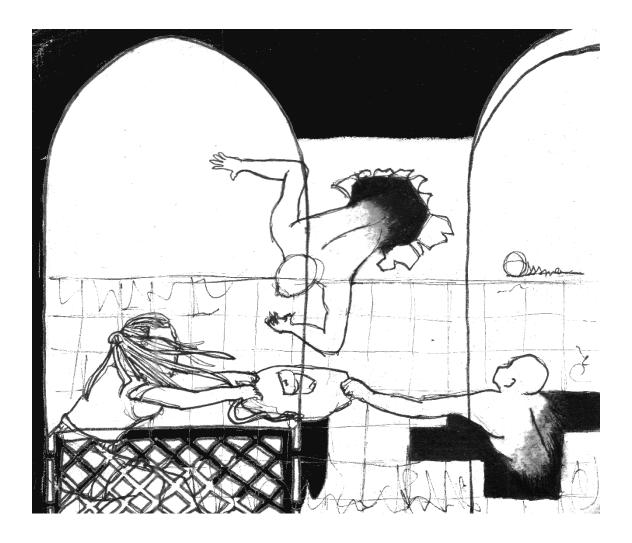
Há entre estes prédios um que é bastante especial. O mais antigo e que vai circundando os outros prédios anexos. Alguns o chamam até de palácio, em razão de seu estilo neoclássico- inovação arquitetônica do império português- inspirada nos mais altos valores da arquitetura greco-romana com toques franceses. Sua beleza reluziu após a reforma. Novos ares parecem habitar esta enorme construção retangular, enquadrada na formação de quatro grandes pátios internos, separados por um tipo de corpo central. Desenhando uma espécie de panóptico - onde todos os corredores que compõe estes quadrados parecem observar uns aos outros – encontram-se os pátios comuns, agora, vãos revitalizados por lindos jardins e frondosas árvores.

Havia algo naquele lugar que mexia com Ayana, muito embora, ela não soubesse bem decifrar o quê. Em dias conturbados, pegava sempre um cafézinho na garrafa térmica de uma das portarias de ala e se dirigia para lá. Joana, uma das responsáveis pela limpeza da Instituição, era conhecida de bairro de Ayana. Gostava quando a menina escapava e passava por lá para jogar conversa fora e provar do seu café. Ela pegava a bebida e ia, como de costume, ler e pensar na vida nos jardins internos do edifício. Sentia-se menos vigiada do que no entorno de sua ala. E assim, o fez naquele dia. "Pelo menos aqui ninguém vai me encher" - respirou aliviada, repousando sua mochila e seu copo de café sob o banco cimentado do jardim.

Logo quando descobriu que poderia transitar, mais livremente nesse edifício, a moça fez questão de explorá-lo, pedacinho por pedacinho, até encontrar este seu espaçotemplo refúgio favorito. A construção, neste formato que lembra uma letra H, fazia com que Ayana sentisse que todos os corredores parecessem os mesmos. Curiosa, persistia na caminhada andando a esmo por eles. Estava em um labirinto. Sua imaginação viajava observando os ladrilhos portugueses que compunham as paredes e o piso e, vez ou outra, se perdia nos formatos e nas gravuras dos motivos ali retratados. As portas e janelas arqueadas, em madeira pesada e escura, traziam uma atmosfera densa e misteriosa ao ambiente, contrastando com a leveza dos arcos vazados, verdadeiras varandas que davam para os pequenos jardins de cada bloco.

Em uma dessas andanças descobriu o longo corredor que, antigamente, era a frente da fachada do edifício dirigida à Praia da Saudade. Na metade desse, encontrou o acesso a uma antiga capela. No entanto, a passagem estava interditada em razão de um incêndio que a destruiu durante a restauração. Todo esse corredor era bastante obscuro e não muito utilizado pela Instituição. Certa vez, Ayana até correu desembestada para o bloco central,

quando caminhando por essas bandas, viu-se em um filme de terror. Foi perturbada por uma impressão: eram vozes gritando pelos corredores, com pessoas usando pouca ou nenhuma roupa, deambulando apoiadas nas paredes e, um som muito estranho as acompanhavam. Era como se houvesse outras pessoas atrás dos espaços separados pelas pesadas portas de madeira, arranhando as mesmas e implorando para que Ayana as soltassem. Desde, então, a menina nunca mais andou por lá. Aquietou o facho no jardim.



Voltemos a assuntar a moça. Ayana - agora mais calma da confusão no banheirosentada contemplava a copa das árvores e seus troncos tão firmes e de raízes grossas e aéreas que se enlaçavam. "Quantos anos têm essas árvores?", "Será que é de quanto tempo antes da reforma?" - se interrogou.

Ela nada sabia. Nem das árvores ou do que havia se passado naquele mesmo edifício antes da reforma. Só tinha em sua mente as suas vãs suposições a partir das criações que fazia, inspiradas nos motivos dos ladrilhos portugueses. Ela respira fundo e

encontra a paz debaixo da copa de uma dessas antigas árvores. Olhando para a copa, inicia, sem perceber, um diálogo mental com a mesma:

Você já deve ter visto tanta coisa aqui, não é mesmo? - as pequenas folhas da árvore seguem balançando. Ela assume como um "sim" e continua.

Vocês devem já ter assistido a cenas muito mais dolorosas do que as que eu presencio nessa Instituição. Afinal de contas, as senhoras tem raízes grossas e um tronco com uma casca tão áspera. Devem já ter se protegido de muitas coisas...

Será que em seu tempo, pessoas como eu e meus irmãos, eram tão invisibilizados por aqui quanto somos nós, hoje? Será que os trabalhadores dessa Instituição promoviam sessões tão dolorosas quanto a última que, nos obrigou, como uma irmandade que somos, a nos posicionar com veemência, diante de tamanha crueldade? - a brisa quente sacode com força as folhas e ela continua.

Se vocês são tão antigas assim, da época da construção desse prédio, devem ter conhecido espécies de negros recém-libertos. Será que algum deles, assim como eu, já se refugiou embaixo de sua copa para chorar as mágoas de nossa existência? - Indagou-se.

As folhas se mexem um pouco, não muito, mas o suficiente para deixar cair uma pena de passarinho, antes, possivelmente presa entre as folhagens. Ayana observa e põe-se a refletir, segurando a pena com uma das mãos, enquanto a outra, estava ocupada segurando o café quente. Sente um desejo profundo de fazer um pedido e, ela diz em sua mente:

Bela árvore: a senhora já deve ter ninado algum de meus ancestrais. Sou semente da existência deles. Se a senhora me ouve e eles também, por favor, transmita minha mensagem.

Ayana concentra-se. Dá um gole no café, respira fundo e, fechando os olhos, ela vai murmurando, discretamente e com ardor, os seguintes dizeres em voz baixa:

As sementes vingaram, pai. Precisamos de ajuda para proteger as raízes e preservar os pequeninos botões que despontaram ontem na clausura. Alguns já perceberam. Temo que tentem podá-las antes mesmo que as primeiras borboletas e beija-flores encontrem os botões abertos e, saiam a polinizar mundo a fora. Sei que não será fácil ao senhor retomar aqui, pai. Por favor, tenha misericórdia daqueles que, assim como o senhor, desejam um dia enxergar a Baía da Guanabara e o além-mar livres das grades.

Encerra seu pedido sentindo um alívio em seu coração. Fluxo de magma lava de esperança. Retira o livro da mochila e a devolve para uma das extremidades do banco, mais próximas da árvore. Ali posiciona o objeto e faz dela seu travesseiro. Coloca o copo de café sob a muretinha que protegia as raízes da árvore. Deita-se no estreito banco que comporta, apenas, a largura de seu corpo. Começa a leitura e, logo depressa, cai no cochilo.

. . . .

Sr. L.Barreto, finalmente, aterrissa depois de sua longa viagem. Limpando as poeiras de cima, do suposto paletó, saúda: "Ah, meu Rio de Janeiro! Sempre com sorrateira malícia competindo com as quenturas do inferno. Meu, lar doce lar!".

Mesmo acostumado com a vida no Olorum, sentia saudades do Rio, correntezas de sua saudosa bohemia. Jeitosamente, se desprendia dos escombros da capela do palácio e descia, calmamente, a suntuosa escadaria. Caminhava, na verdade, sob os trapos de um tapete todo esburacado e imundo que um dia anos atrás fora um elegante tapete vermelho e lustroso.

Circulavam pelo longo corredor onde a escada se encerrava, apenas, os espíritos. Nenhum sinal de vida mortal. Consternou-se. Havia muitos rostos conhecidos entre eles, por ali, a vagar. Parou e foi inundado por intransponíveis memórias de dor. Sentiu, como se sua unicidade cósmica estivesse se fundindo com sua antiga matéria. Um ato dilacerador. Equivocou-se. Eram, apenas, as paredes transpirando o mau cheiro cadavérico da memória e dos gritos das almas aflitas e desesperadas a procura de luzladainhas repetitivas que conhecia de cór e de côr. Atravessavam sua unicidade cósmica a interpelar por um pouco de sua cintilante luz.

Recompôs as forças. Havia um propósito em seu retorno. Desfocou, assim, do irresistível desejo de bisbilhotar seu antigo aposento naquele hospício. Demorou um bocado de tempo tentando assimilar a estrutura, completamente, restaurada daquele belo palácio com a sobreposição das penadas cenas de horror protagonizadas pelas almas. Elas pareciam ser um véu, uma capa opaca ou de maneira mais apropriada, um revestimento camisa de força. Envelopavam como uma segunda pele a construção, atando sua transparência moribunda sob a concretude da vida dos mortais. "Pai, como não percebem?" - perguntou-se. "Querem que as belas tintas, por si só, iluminem o manicômio, mas mal são capazes de reparar com sua própria luz a memória destas pobres almas" - lamentou.

Buscou alguma indicação ou vestígio de por onde encontrar sua devota. Seu palpite era de que ela estaria na sessão Esquirol, no passado, reservada às mulheres. A esta altura, Ayana já tinha despertado e aguardava na porta principal da sua ala o término da sessão dos outros internos. Queria encontrar seus irmãos após aquele longo dia.

Sr. L. Barreto caminhava sem pressa por outros corredores do palácio. Tudo estava tão diferente, mas ao mesmo tempo, certa atmosfera lúgebre permanecia incrustada por trás das portas e janelas. Permanecia encafifado tentando concatenar para onde haveriam de ter levado os loucos que circulavam no passado em abundância por ali.

Foi quando pegou no ar uma conversa entre dois rapazes de meia idade, os únicos mortais que avistou. Um deles, mexia, obcecadamente, em uma espécie de aparelho-artefato com luzes brilhantes atado à suas mãos. Ouviu as palavras de um deles: - "Diz que tou indo. Lá na frente do Pinel". E saiu andando, sem aguardar a resposta do outro que seguia concentrado no artefato. A conhecida palavra Pinel lhe deu a pista que faltava à sua mente geograficamente confusa e perdida. Os loucos sempre saiam andando por aí, sem mais nem menos, então, deveria era segui-lo. Haveria de encontrar pistas da devota na conhecida sessão- supôs Sr. L.Barreto.

Saiu do palácio e começou sua travessia pela imensa área comum. Bestificado, Sr. L. Barreto caminhava sobre as pedras-ladrilhos redescobrindo aquele lugar em seu infinito mosaico de transformações. Raios solares cintilavam sob os objetos e as gentes ao redor de Sr. L. Barreto, fazendo tudo refletir e brilhar. O canto dos pássaros, o azul do céu, o verde das árvores e a mescla de cheiros e barulhos o invadiam e, a partir de sua unicidade cósmica, também refletiam em luz - atônito, ele sorria diante das belezas da obra do criador.

Há oitenta anos mortais que não as contemplava desde o Ayê. Como se habitasse um corpo mortal abriu, então, sua unicidade cósmica, dando rodopios dançantes em pleno pátio. As copas das árvores o acompanhavam e se sacudiam ao ritmo do seu bailado, polvilhando folhas-confetes sobre si e sobre os transeuntes, ao som da sinfonia de piados que o reverenciavam com ainda mais vigor. "Foi preciso morrer para poder encontrar-me com a vida desde dentro do manicômio" - reverberou em sua unicidade cósmica.

Havia perdido de vista seu rapaz-guia. Eram muitas as informações a serem digeridas em sua sutil unicidade. Pessoas bem arrumadas caminhando pelo pátio; rostos de todos os tipos e idades iam e vinham; corpos mortais transformados, carregando em si aquele mesmo aparelho-artefato luminoso extensão de suas mãos; automóveis

estacionados com as mais distintas formas, diferente de tudo que poderia um dia ter imaginado. Permanecia estarrecido. Eis aqui, a ebulição do que se passava na mente de Sr. L.Barreto:

Eu devo mesmo ter perdido é muita coisa. Que diabos é essa extensão-artefato que os loucos, desesperadamente, parecem estar grudados? Sozinhos, sorriem com o canto da boca para o nada, ou melhor, para essa coisa, enquanto passam os dedos sobre ela. Apontam-lhe para suas frontes e, sorriem outra vez, sem motivo aparente. Que espécie de tratamento moderno seria este empregado para distrair ou atenuá-los de seus cacoetes, criando outros, aparentemente mais felizes?

Pelo menos, em termos de tratamento à loucura, parece que se diluíram as alas masculinas e femininas em uma ala mista, quem sabe? Porque há tantos jovens e brancos por aqui? Teria a chaga da loucura se disseminado entre as raças? Será??? Será que passou a capturá-los logo na tenra mocidade? A imensa maioria carrega um semblante tenso, preocupado e fechado. Andam todos, absurdamente, depressa.

Tudo está tão estranho e contraditório. Porque vejo alguns conversando e até esboçando sorrisos. Outros, inclusive, desfilam com livros debaixo do braço. Haveria, então, o manicômio reconhecido o valor salvador da literatura? Ao menos, parecem ter reconhecido o valor de um bom banho. Os loucos de hoje andam bem-vestidos e, aparentemente, demonstram asseio das partes que podem ser vistas de seus corpos. O restante destes não é possível afirmar.

Avistou à sua direita, bem à frente de um dos prédios mais próximos, um grupo de jovens. Aquilo que via destoava das outras imagens que tinha contemplado naquele curto período de tempo. Eles eram muitos, talvez uns quinze ou mais, e estavam juntos em roda, amontoados em um cantinho, à direita da porta de entrada do edifício. Estavam em pé e, em torno deles, havia alguns bancos cimentados que formavam uma espécie de pracinha, ornada com um pequeno jardim à sua frente. Todos eles filhos da cor da noite, como diz a canção. "Parece que a loucura pode até ter sido democratizada, não podendose dizer o mesmo sobre suas formas de tratamento entre as raças" - lamentou como uma nota mental.

Aproximou-se do grupo de tal modo que pudesse olhar suas frontes e compreender o que se passava, sem que ao mesmo tempo, seu excesso energético interferisse no que estava se desenrolando. Achou um local perfeito. Era por trás do tronco de uma grande e centenária árvore. Neste momento, começou uma breve incursão sobre suas feições. Crioulos de todos as cores, corpos e cabelos. Retintos, queimados, sararás. Cabelos crespos, armados, de tranças, raspados, esticados, coloridos e, as roupas, que dizer delas?

Muitas espécies diferentes - constatava intrigado Sr. L. Barreto. Uma coisa era certa, pensou ele: "Uns mais bonitos que os outros! Oh pai, como é possível não enxergarem a beleza preciosa de vossos filhos, cujas peles reluzem em prateado brilho?" - suspirou.

Foi quando reconheceu Ayana pelo tom de sua voz. Serena e altiva, conduzia uma discussão entre eles. Sr. L. Barreto respirou aliviado. Havia encontrado seu propósito. Tinham rostos tão jovens- reparou. "Aparentam ainda não terem sido de tudo acometidos pela loucura" - afirmou para si. Sentiu a compaixão invadir lhe e a ternura escapar lhe por entre as camadas de sua unicidade. Algumas borboletas bisbilhotam o esconderijo, inebriadas pelo cheiro doce. Concentrou-se. Precisava canalizar a corporificação do sagrado quando fosse necessário. E então, apurou sua escuta ao que diziam:

- Mal terminamos de passar em todo edifício, expondo o ocorrido e convidando os demais para nossa irmandade, que os olhares e comentários tortos já estão por todos os corredores do IP. Precisamos estar firmes daqui para frente- disse Ayana.
- Ih aí, Ayana? Tá sabendo de quê, cara? perguntou Onijo, desconfiada.
- Acham que exageramos expondo o ocorrido em todas as nossas passagens. Acham que o caso não justificaria a reação: que foi botar um erro no lugar de outro. E mais, pensam que mal sabemos o que estamos fazendo aqui. Isso foi o que eu ouvi quando estava no banheiro revelou Ayana.
- Exagero? É sério isso? pergunta em tom debochado, Arakunrin. Tipo assim, estamos todos presos em uma sala, sem podermos sair correndo de lá. Aí, chega uma mina branca e nos convida a participar da sua incrííível "dinâmica": pede para que nos imaginemos como as peças de seu quebra cabeça "realista" de presídio. Não bastasse o estigma do cárcere, queria mais o que? Tripudiar da cara que faziam os pretos de desespero e dor, remoendo nossos traumas? Aí, quem deveria interromper e garantir o mínimo de nossa saúde mental, faz o que? Deixa o showzinho continuar e silencia "Afinal, o erro faz parte do processo de aprendizagem." Dá licença!
- Pois é, gente. Eles nunca se sentiram tão incomodados. Sabem que se forem racistas não passarão em branco. E eu estou muito feliz porque não estamos mais sozinhos e isolados. Os pretos vão ocupar o Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e mostrar que sabemos muito bem o que estamos fazendo aqui! bradou Onijo.
- Sr. L. Barreto se munido estivesse de todos os recursos de sua forma mortal estaria com a expressão que sua unicidade cósmica tentava tomar: como a de quem força à vista e apoia uma das mãos a tapar a boca e a segurar o queixo. Por um minuto, as vozes ficaram muito longes e deixou-se todo ser envolvido em pensamentos.

"Belas e poderosas são as nossas sementes crioulas" - orgulhava-se. Acabava de ver quão preciosos eram os botões em formação. Maduro, sabia que os espinhos haveriam de acompanhá-los. "De mim para mim, tenho a certeza de que não são loucos!" - ecoando o célebre mantra, cotidianamente, repetido por ele naquele mesmo lugar há 100 anos mortais atrás, quando da sua segunda internação. "Há de se preservar a vida em botão, enquanto no cemitério dos vivos só nos oferecem os espinhos" - murmurou, em tom de uma ressentida memória.

O céu, junto como ele, escureceu. Entardecer de cores marcantes e bucólicas riscavam o céu. Sr. L. Barreto meditava, ainda, nebuloso sob a fala de Arakunrin e de Onijo. Coçou, por entre os tufos de algodão branco e crespo, à suposta cabeça. Fios espessos de espaço-tempo, até então, fundidos na experiência de sua unicidade cósmica soltaram-se. "Estariam, afinal, esses meninos presos ao manicômio ou haveria o manicômio encarnado em outra instituição?" - inquiriu-se.

O último raio de sol teimoso despede-se daquele 27 de maio de 2020 carregando consigo Sr. L. Barreto de volta ao Olórum.

\*



O Hospício Pedro II (1841-1890) ou Hospital Nacional de Alienados (1890-1937) ou ainda, Hospital Psiquiátrico da Praia Vermelha (1937-1944) foi decretado em 1841 pelo imperador Dom Pedro II, inaugurado em 1852 e desativado após 92 anos em 30 de setembro de 1944. Após quatro anos de abandono e deterioração, a área foi cedida para Universidade do Brasil em 1948. O, reitor à época, Pedro Calmon Viana iniciou a reforma e a restauração entre os anos de 1948 e 1953. Desde então a área reconfigurada abriga o Campus Praia Vermelha da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (FACCHINETTI, RIBEIRO, *et al.*, 2010)

O Instituto de Psicologia da UFRJ (IP) descende do antigo Laboratório Experimental da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro (1923-1932). O IPUB, Instituto de Psiquiatria da UFRJ, tem sua origem no serviço psiquiátrico do Pavilhão de Observação do Hospital Nacional de Alienados (1893-1911) que foi transformado em Instituto de Psicopatologia e Assistência aos Psicopatas (1911-1938). Laboratório e Instituto foram anexados a Universidade do Brasil em 1932 e 1938, respectivamente. Atualmente, tanto o Instituto de Psicologia como o Instituto de Psiquiatria estão sediados no Campus Praia Vermelha da UFRJ.(FACCHINETTI, RIBEIRO, *et al.*, 2010).

A mostra virtual "Hospício de Pedro II, da construção à desconstrução" oferece um interessante panorama histórico do nascimento da psiquiatria no Brasil, a partir das movimentações da criação do primeiro Hospício e das Colônias de Alienados da cidade do Rio de Janeiro. Nela encontramos acervo riquíssimo, um ótimo banco de imagens e uma navegação facilitada, além de uma série de referências de estudo para aprofundamento.<sup>32</sup>

Lopes (1965) em seu artigo "A psiquiatria e o velho hospício" capta o espírito de recepção das referências francesas da psiquiatria no Brasil à época e, apresenta os bastidores que envolveram os estudos arquitetônicos, os percalços dos mais de doze anos para construção do palácio até as crises e a derrocada do manicômio.

177

<sup>32</sup> A mostra virtual "Hospício Pedro II da construção à desconstrução" é uma iniciativa do Centro Cultural do Ministério da Saúde em parceria com Academia Nacional de Medicina (ANM); Arquivo Nacional (AN); Biblioteca Nacional (BN); Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN); Instituto Municipal Philippe Pinel (IPP); Instituto Municipal Nise da Silveira (IMNS); Fórum de Ciência e Cultura / Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Instituto de Psiquiatria da UFRJ (IPUB).

Facchinetti e Ribeiro et al. (2010) em "No labirinto das fontes do Hospício Nacional de Alienados" e Gonçalves (2013) com "Os primórdios da Psiquiatria no Brasil: o Hospício Pedro II, as casas de saúde particulares e seus pressupostos epistemológicos (1850-1880)" possibilitam identificarmos a forma de organização da assistência naquele período, demonstram as relações estabelecidas entre Hospício e Colônias de Alienados e, nos permitem conhecer por dentro da estrutura física do Hospício, trazendo detalhes a respeito das estratificações e os tipos de serviços ali prestados.

Calmon (2002) em "O Palácio da Praia Vermelha: 1852-1952" reconstitui a movimentação das negociações que envolveram a concessão da área para Universidade do Brasil, a trajetória de tombamento, reforma e restauração do edifício para que este se transformasse naquilo que conhecemos hoje.

Sinalizo três materiais que me foram inspiradores, elementares e indispensáveis na pesquisa para o conto. O primeiro nos ensina sobre o sentido do nascimento do manicômio atrelado a um Brasil em transição para república, no auge das lutas abolicionistas e do recente pós-abolição. Entrelaçam os propósitos da instituição manicomial ao genocídio negro como projeto do Estado Brasileiro, como diria Abdias anos mais tarde. (NASCIMENTO, 2019)

Trata-se do visceral "Diário do Hospício e o Cemitério dos Vivos" (LIMA BARRETO, 2017). O diário foi escrito durante a segunda internação de Lima e compreende o dia de sua entrada, no Natal de 25 de dezembro de 1919 até fevereiro de 1920. Já o romance ficcional "Cemitério dos Vivos" teve seu esboço arquitetado na mesma ocasião e embasado no diário de Lima, porém o autor falece em 1922 antes de concluí-lo.

A edição da Companhia das Letras de 2017 traz uma série de contos e crônicas de Lima e de outros autores como Machado de Assis, Raul Pompeia e Olavo Bilac em torno do Hospício Nacional de Alienados. Entre elas, o impactante conto "Como o homem chegou" que faz alusão ao desproporcional tratamento violento que Lima recebeu no camburão de polícia quando da sua primeira internação em 1914.<sup>33</sup>

178

<sup>33</sup> São muitas as diferenças entre as edições publicadas do "Diário do Hospício e do Cemitério dos Vivos". O primeiro capítulo do romance foi publicado em 1921 na Revista Souza Cruz e a primeira edição do diário reduzido e do romance foi da editora Mérito em 1953. A cada nova edição novas revisões no cotejamento dos originais eram feitas e outros materiais produzidos pelo autor foram sendo incluídos. Para compreender essa trajetória e o que foi sendo alterado em cada edição ver a resenha de (MAGNONI, 2014).

O diário é talvez a mais contundente crítica social sobre o nascimento da psiquiatria e do hospício no Brasil. Um dos mais fidedignos olhares sobre a putrefata sociedade brasileira e seu ranço escravocrata do início do século XX. Nele, o testemunho escrito por um dos gênios de nossa literatura: Afonso Henriques de Lima Barreto, o pai de Isaías Caminha, de Policarpo Quaresma, de Clara dos Anjos, de Vicente Mascarenhas. Ali, só mais um preto livre, pobre e preso compulsoriamente em decorrência das consequências do alcoolismo e das mazelas daquele Brasil, junto a centenas de outros "negrinhos", escrevendo com toda lucidez seu diário de detento.<sup>34</sup>

O segundo material devolve à criticidade a racialidade, sem a qual é impossível compreender o desafio da luta antimanicomial em nosso país. Aprofundam o olhar sobre como se entrelaçam as políticas eugênicas, as políticas de embranquecimento e a perpetuação da estratégia da ideologia da democracia racial na produção brasileira da loucura.

Me refiro ao espetáculo "Traga-me a Cabeça de Lima Barreto" com texto de Luiz Marfuz, interpretação de Hilton Cobra e produção da Cia dos Comuns. Idealizada para ocasião da comemoração de quarenta anos do expoente do teatro negro nos palcos, a peça estreada em 2017- no mesmo ano em que a FLIP homenageou o escritor — recebeu diversos prêmios e rodou muitos estados e cidades do país. O monólogo parte do seguinte mote:

O que teria acontecido se um grupo de médicos eugenistas brasileiros decidisse exumar o corpo do escritor negro Lima Barreto e autopsiar seu crânio a partir da seguinte indagação: por que um cérebro, de uma raça considerada inferior na época, poderia ter produzido inúmeras obras literárias se o privilégio da arte e da boa escrita é das raças tidas como superiores? (MARFUZ, 2019.p. 29).

A peça simula a sessão de dissecação do cérebro de Lima Barreto e o julgamento do escritor. No monólogo, o réu Lima Barreto, advoga em sua causa contrapondo-se as dez teses eugênicas que fundamentam as perguntas sobre sua vida e obra feitas pelos inquisidores, renomados médicos eugenistas, entre eles Nina Rodrigues. A inquisição é feita a partir projeções e disparos de áudio por duas caixas de som.

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Para ver mais sobre vida e obra do autor consultar o texto pioneiro "A vida de Lima Barreto, 1881-1920" publicada em 1952 e escrita por Francisco Assis Barbosa. (BARBOSA, RESENDE, 2017) ou "Lima Barreto: Triste visionário" publicada em 2017, escrita por Lilia Moritz Schwarcz (SCHWARCZ, 2017).

Entre outras coisas, a peça nos oferece *insights* pata contextualizarmos como o racismo científico e as teses eugênicas foram alicerces para a afirmação das faculdades de medicina brasileiras em meados do século XIX e início do século XX.<sup>35</sup>

Vale lembrar que a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro foi fundada em 1808 por D. João e funcionou até 1832 vinculada ao Hospital Militar do Morro do Castelo. Em 1856, ela passa a funcionar na instituição de Recolhimento das Órfãs no centro ao lado da Santa Casa de Misericórdia. (Site Institucional). Em 1893 se inaugura o Pavilhão de Observação do Hospício e, com ele, os serviços de psiquiatria da faculdade ali se instalam. Tão logo em 1918, apenas 25 anos depois, a Faculdade de Medicina passa a ter seu prédio próprio inaugurado na Praia Vermelha algumas quadras distantes do manicômio. (LOPES, 1965).

Há que se considerar, portanto, a relevância que o Hospício adquiriu na cidade e no país. Do mesmo modo, o quanto ele impulsionou a própria afirmação da universidade via Faculdade de Medicina neste período em que, como bem descrevem a peça e o testemunho de Lima, o racismo científico e a eugenia ainda reverberavam com força.

São muitos os aspectos simbólicos que se embaralham nessa história. Sem dúvida este foi o aspecto e o processo mais desafiador de toda esta pesquisa. Ter sempre a sina do passado da UFRJ me assaltando com sua transparência moribunda atada ao presente. Em outros termos, o que significa nossa universidade ter se afirmado neste contexto científico e, uma parte muito importante dela, ter sido erguida sob os ombros de um manicômio?

E, do que significa, ainda hoje, a forma pela qual se assume a presença destes estudantes negros/as na Psicologia? Quando, por exemplo, são eles/as diretamente convidados/as em suas aulas a encenarem o papel de detentos em uma "simulação interativa" do funcionamento de um presídio - proposta de dinâmica sugerida por um grupo de estudantes que não encontrou ressalvas categóricas do educador responsável pela aula (relato oral). Este caso verídico pontuado no conto foi o estopim para fundação

\_

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Como já comentado na sessão de metodologia, este mesmo tipo de insight está presente em "Tenda dos Milagres" de Jorge Amado. Ali, vemos os conflitos da sociedade baiana no início do século XX e a afirmação racista da renomada Faculdade de Medicina da Bahia. Estes debates ficam bem explicitados nos diálogos entre o personagem de Nilo Argolo, alusão ao médio eugenista Nina Rodrigues (1862-1906), e Pedro Arcanjo, alusão ao intelectual negro Manuel Querino (1851-1923). Ver mais em Orlandi e Araújo ([S.d.])

do Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo em 2017, como nos relata a dissertação de Maísa Carvalho (2020)<sup>36</sup>.

E, ainda que outros, em uma tentativa de contemporização, tentem contraargumentar dizendo que carregávamos o "pioneirismo científico com os melhores e mais avançados tratamentos da época" é importante relembrar alguns fatos que, por vezes, "esquecem" de suas narrativas míticas. Me refiro ao papel cumprido por um homem negro nessa trajetória. Coube a ele revolucionar os tratamentos do hospício, enfrentar a desumanidade da tortura e combater a tese da degenerescência associada a raça negra propondo uma nova psiquiatria. Foi ele o doutor baiano Juliano Moreira (1972-1933). (ODA, DALGALARRONDO, 2000).

Foi diretor do hospício (1903-1930) e preceptor de ilustres estudantes da Faculdade de Medicina. No entanto, mesmo tendo ingressado para cursar Medicina aos 13 anos, se graduado aos 18 e aos 23 ter se tornado professor da Faculdade de Medicina da Bahia no ano de 1896, doutor Juliano nunca foi professor de nossa universidade (ODA, DALGALARRONDO, 2000). Por que será? Infelizmente, só nos restam as suposições.

Antes de prosseguirmos fecho esta seção com uma homenagem. No caso, Lima Barreto é quem a faz - através do personagem de seu romance, o escritor Mascarenhas interno do hospício - ao seu médico doutor Juliano Moreira.

Nela fica a gratidão ao médico que nesse período manteve muitos dos nossos ancestrais vivos. Entre milhares de pretos anônimos, também passou por suas mãos nosso mestre-sala dos mares, o almirante negro João Cândido<sup>37</sup>. A estes três negros teimosos,

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> A dissertação de Maísa Rocha, também integrante do coletivo, detalha o ocorrido: "Na ocasião, de acordo com relatos de estudantes negras presentes na aula, a apresentação de um seminário sobre o livro Carandiru gerou desconforto e constrangimento. O grupo responsável pela atividade, na tentativa de montar uma apresentação interativa, construiu uma maquete e distribuiu papéis, onde cada número correspondia a um personagem do livro e, assim, mostrava as áreas do presídio destinadas à cada grupo de detentos. Em determinado momento da explanação, o grupo mencionou: 'Essa é a porta de entrada [do presídio], cada número de vocês se refere a um personagem, lembrando, claro, que são todos personagens negros (risos das componentes do grupo)'. Segundo uma das entrevistadas, o incômodo emergiu em decorrência das estudantes abordarem a questão de maneira estereotipada, pouco crítica e em tom descontraído, como se fosse razoável falar sobre uma realidade social dessa natureza sem construir uma reflexão cuidadosa. Este acontecimento materializa a discussão sobre privilégios e vantagens da branquitude, uma vez que o racismo expresso em muitas atitudes deste grupo racial, usualmente é justificado por meio de relativizações, ou da suposta falta de conhecimento sobre o assunto. Em contrapartida, os afetos e erros das pessoas negras não são acolhidos com a mesma paciência e generosidade".(CARVALHO, 2020, p.82)

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Após a Revolta da Chibata e prisão dos revolucionários, "no dia 26 de dezembro de 1910, ao abrir a cela, o oficial deparou-se com 16 dos presos mortos por asfixia, em razão da cal, usada para desinfetar a solitária, ter penetrado no pulmão dos presos. Apenas João Cândido e o soldado naval João Avelino sobreviveram ao presídio da Ilha das Cobras. O fato ficou marcado tragicamente na memória do Almirante Negro. Em 18 de abril de 1911, João foi transferido para o Hospital dos Alienados, sob o rótulo de doente mental. Ali, ele permaneceu durante dois meses conseguindo passar relativamente bem, fazendo amizade com alguns

meu motumbá e a "glória a todas as lutas inglórias que através da nossa história não esquecemos jamais".

Conhecia perfeitamente o diretor e travei conhecimento com ele espontaneamente. Havia em mim uma atração por ele, e eu me espantava que ele pudesse, sem barulho, mansamente, se fazer até onde estava. Pouco conhecia de sua vida, mas conhecia bem a geral e de outros no seu caso, para achar a dele surpreendente. Ele tinha mesmo qualidades nativas de sedução e despertar simpatias; mas, se isso se dava nele, e se dá em muitos outros, entretanto não despertava, não provocava antipatias, o que é inevitável, desde que a nossa força na vida venha da capacidade oposta, como acontecia com ele.

Todos gabavam muito seu talento, a sua ilustração; mas- não era bem por isso que o amava. Nunca lhe tinha lido um trabalho, só mais tarde me foi dado a fazer isso, não tinha nenhuma ilustração no assunto do seu saber para julgar; mas, conquanto sentisse logo um homem superior, eu o amava pela sua exalação de doçura.

Logo que fui à sua presença, estava ele sentado a uma pequena mesa, modesta e sem traduzir nenhuma imponência burocrática, muito semelhante àquela em que escrevo em casa. Deu comigo, fez-me sentar ao seu lado e perguntou-me, sem nenhuma censura nas palavras e nem no acento da fala ou no olhar:

- Você, Mascarenhas, quer ficar embaixo ou em cima?
- Em cima, doutor; lá há uma biblioteca...
- Pois bem; vá lá para cima.

E foi assim que, antes de ter meu sobrinho dado o menor passo para a minha transferência, ela me foi dada, e tive um pequeno alívio na minha sorte de maluco periódico. (LIMA BARRETO, 2017, p. 178)

# 6.4 POR ENTRE AS FRESTAS DA PORTA, UM COLETIVO QUE EDUCA E PRODUZ CONHECIMENTOS

O encontro com o último material se deu posteriormente a escrita do conto, embora, já soubesse dele pela movimentação do coletivo ao seu redor desde o início da pesquisa. Acredito que tenha sido esta movimentação o estopim que me fez perceber a condição de entre abertura da porta. Ele é, em si mesmo, uma demonstração daquilo que o Coletivo dos Bicudos produz por entre as frestas da academia.

Trata-se da dissertação "Para afirmar uma existência, tinta negra sobre papel branco: escrita de si e processos coletivos na literatura militante de Lima Barreto" de Miguel de Sousa Lacerda Neto (2020), defendida no Programa de Pós-graduação em

enfermeiros e conseguindo, inclusive, que fizessem vista grossa para alguns passeios pela cidade. Na época, o diretor do hospital era o renomado médico Juliano Moreira. Ao final de dois meses, sem justificativa plausível para sua permanência no hospital, Cândido foi levado de volta ao presídio na Ilha das Cobras" (MUSEU AFRO-BRASIL)

Psicologia da UFRJ. Miguel integra o Coletivo Virgínia desde a graduação e na pós se propôs a conduzir esta pesquisa.

O trabalho em torno da dissertação mobilizou o coletivo. Miguel e seu trabalho se tornaram uma referência para o grupo neste processo de resgate, de reparação epistêmica e de autoria coletiva de uma nova história tanto acerca deste lugar, quanto do apagamento da existência de Lima e das pessoas negras.

Neto (2020) traz uma excelente articulação entre marcadores biográficos e históricos da vida e obra de Lima Barreto e, analisando as obras o "*Diário do Hospício*" e o romance inacabado "*Cemitério dos Vivos*" sustenta que:

Nas obras, Lima expõe, em um duplo ato de criação, o descompasso de sua existência. Assim, se por um lado o Diário é uma tentativa de amarrar a si na realidade, criando uma estética outra do que os estriados esboços eugênicos cravaram em sua história, por outro lado, no romance, ele desacorrenta a experiência de um país marcado pelo racismo e sua maquinaria de submissão e morte. Um cemitério costurado com os fios frágeis da ficção que acabam se dissolvendo na brutal realidade. Na pretensão de quebrar as obras em meticulosos pedaços, até onde permita a experiência, e assim é impossível que não se marque a primeira pessoa do singular, busco o entendimento de como o trabalho da escrita pode tornar mais real uma existência negra. (NETO, 2020, p.16 – 17)

Antes de prosseguirmos a rota argumentativa que o trabalho de Neto (2020) nos propicia, trago algumas informações importante a respeito da realidade atual do Instituto em que esta dissertação foi defendida.

O Instituto de Psicologia da UFRJ completou 89 anos em 2021. Segundo seu site institucional, possui cinquenta e um professores efetivos distribuídos em uma estrutura administrativo-pedagógica departamental. São estes os departamentos de Psicologia Clínica; Psicologia Social; Psicologia Geral e Experimental. E, atrelados a estes departamentos, o instituto abriga os Programas de Pós-Graduação em Psicologia; Psicossociologia das Comunidades e Ecologia Social e Teoria Psicanalítica.

A única informação que obtive, a partir do trabalho de campo junto a uma professora do instituto, é da existência ao longo dos anos de 1988 até 2021, de apenas "quatro professores/as negros no quadro permanente do IP. Digo quatro professores/as mas que não sei se todos se autodeclaram pretos" (relato oral). Nenhum dado quanto a categoria dos técnicos administrativos. Quanto aos discentes de graduação, a pesquisa do Fórum de Ciência e Cultura (2020) confirma a tendência de enegrecimento e popularização do perfil dos estudantes. No entanto, na maioria dos quesitos, como vemos nas tabelas 2 e 3, os percentuais ainda seguem abaixo da média geral da UFRJ e, também

confirmam, os desafios de transformação no perfil de determinados cursos da área de saúde:

**Tabela 2**: Comparativo do perfil étnico-racial de estudantes de graduação da UFRJ e do curso de psicologia (2019.2) Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa do Fórum de Ciência e Cultura (2020):

Curso	Amarelos	Brancos	Indígenas	Pardos	Pretos
UFRJ	1,2%	52,5%	0,3%	32%	14,1%
Psicologia	0,6%	57,2%	0	26,9%	15,3%

**Tabela 3**: Comparativo do perfil de renda de estudantes de graduação da UFRJ e do curso de psicologia (2019.2) Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa do Fórum de Ciência e Cultura (2020):

Faixas Salariais	UFRJ	Psicologia
Até 1 salário mínimo (SM)	4,2%	5,7%
Até 1,5 SM	15,6%	10,1%
De1,5 a 3 SM	19,3%	17,4%
De 3 a 5 SM	15,9%	11,4%
De 5 a 7 SM	10,2%	11,3%
De 7 a 10 SM	8,2%	8,9%
De 10 a 15 SM	6,4%	10,1%
De 15 a 20 SM	3,5%	5,2%
De 20 a 30 SM	2,9%	4,9%
Mais de 30 SM	2,3%	3,3%
Não responderam	11,3%	11,6%

Segundo consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (2019), documento periódico de gestão desenvolvido por todas as unidades da UFRJ, o instituto encontra-se encerrando uma transição curricular<sup>38</sup>, contudo, sem ainda ter iniciado a reforma da estrutura departamental. Vale ressaltar que o regimento do Instituto é de 1972 o que significa que "em muitas circunstâncias, ele não está mais "regendo", já que outras

184

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> "No caso, os cursos de Bacharelado em Psicologia, Licenciatura em Psicologia e Formação de Psicólogo foram extintos e deram origem ao Curso de Graduação em Psicologia, cuja transição gradual implicava na substituição do currículo antigo de 1987 para o novo iniciado em 2016, previsto para concluir-se em 2020. A proposta atende à "Resolução CNE 5/2011 (novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia) e às Resoluções CEG 2/2013 e 4/2014 (inclusão de 10% de Atividades de Extensão) foi aprovada pelo CEG em 10/09/2014 e pelo CONSUNI em 26/10/2017." (SIGA UFRI)

práticas – não exatamente aquelas regimentais - se tornaram consuetudinárias" (UFRJ, 2019, p.763).

Está presente na estrutura curricular do primeiro período do Curso de Graduação Psicologia da UFRJ as disciplinas História da Psicanálise (<u>IPG126</u>) e História da Psicologia (<u>IPG240</u>), cujo o acesso para as ementas encontra-se linkado. Embora não tenha sido nosso objetivo uma análise curricular do curso, cabe mencionarmos que o relato de inúmeros estudantes com quem conversei e aquilo que vemos descrito na ementa coincidem e, aqui, retomo o trabalho de Neto (2020).

Toda a descoberta sobre a história que transpassa o local onde estudam e a riquíssima fonte que o diário de Lima representa, não só para o nascimento da psiquiatria em nosso país, mas para a compreensão dos processos de exclusão e racialização no Brasil pós-abolição, como sinalizam Oliveira e Borges (2007) no artigo intitulado "Lima Barreto na fronteira dos diferentes saberes: racismo e exclusão social em cartas, entrevistas e no diário do escritor-intelectual", se dão por fora da grade curricular. Mais precisamente, elas só acontecem por meio do livre exercício político-pedagógico do coletivo iniciado a partir do trabalho de Miguel.

E aqui, mais uma vez, nos encontramos com o lugar. Ou melhor posicionando, sobre como para poder inaugurar novos trânsitos e constituir lugares da negritude - estes espaços de pertença - os sujeitos negros precisam se a ver com os legados e desafíos da formação socioespacial da Universidade. E, sobre o quanto este processo, em certo sentido, "exige" o resgate de símbolos apagados e de buscar atribuir-lhes um novo sentido, a produção de uma nova memória para um novo lugar.

Foi a partir das "escritas de si" em Lima, como propõe Neto (2020), ou ainda, de como Lima Barreto "escreve não "em lugar de" outros loucos, mas "em intenção de", ou seja, escreve pelos que foram silenciados entre os muros inexpugnáveis do Hospital", como sugerem Oliveira e Borges (2007, p.206), é que vi no processo do Coletivo Virgínia a "intenção de" produzir uma "escrita de nós". Um movimento de dar um novo sentido e produzir uma nova memória para este local que hoje é ocupado pelo curso da Psicologia da UFRJ e de constituir um lugar para negritude, onde corpos pretos possam superar a condição de internos.



Figura 50: Disciplina Psicologia e Estudos Decoloniais (2018). Créditos: Autor desconhecido/ Fonte: <u>Coletivo Virgínia</u>

Não foram poucos os depoimentos e, aqui destaco de estudantes brancos e negros do IP, que confirmam esta realidade. Eles/as saem da superficialidade sobre como se comenta a respeito do hospício no Brasil em suas aulas oficiais. Estas parecem mais dedicadas ao seu nascimento na França do que, propriamente, a recepção local. Estes estudantes chegam até as profundezas da história do manicômio guiados por Lima Barreto através do coletivo. Destaco um comentário emblemático feito por uma estudante durante a sessão de fruição do Conto 1, acima compartilhado, durante uma reunião do Clube de Leitura do Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo:

Aí gente, eu falei do Lima, da relação da negritude e do álcool na aula sobre políticas públicas. Falei que ele tinha ficado internado na Praia Vermelha e a professora perguntou de onde eu estava tirando isso. (Relato Oral, Clube de Leitura, 2020)

O racismo impõe consequências dilacerantes para as universidades brasileiras. Sua capacidade de fazer esquecer, interditar e aniquilar um corpo de conhecimentos, culturas, modos de vida de outros povos e jogá-los na lata do lixo é assustadora e deveria ser digno de revolta e vergonha. Em última instância, esta interdição atesta a soberba para

qual o epistemicídio nos lança em sua mais profunda miséria intelectual, cultural, artística, espiritual, filosófica, científica.

Carvalho (2018, p. 94) nos lembra, o quanto a criação das universidades brasileiras não apenas foi retardatária no contexto latino americano e ergueu-se a partir das elites racistas de intelectuais branco-europeus que para cá foram importados, configurando uma criação colonizada. Segundo ele, em razão da chegada tardia, nossas universidades não incorporaram "os exemplos históricos de um conjunto de saberes universitários que seja equivalente ao momento colonial pós-renascentista, barroco ou pré-iluminista das universidades europeias". Isto é, as universidades brasileiras já importam o modelo da "redução epistêmica dos séculos XVIII e XIX" da Europa, de forte cunho racionalista. Logo:

Como não tínhamos instituições de ensino superior até entrada do século XX, nossa imaginação acadêmica, científica e humanística foi muito limitada quando comparada à da Europa ou das Américas, porque não pudemos participar nem dos debates iniciais nem das transformações sofridas pelo modelo humboldtiano de universidade por mais de um século. (CARVALHO, 2018, p.94)

Em outras palavras, além de criações colonizadas, nossas universidades nascem refletindo o cenário mais empobrecido do que se passava na Europa. Carvalho (2018) nos relembra ainda que nem as proposições mais modernizadoras do início dos anos 1950 e 1960 vindas da UFRJ e UnB, ou ainda, as posteriores ao REUNI, se propuseram a enfrentar o epistemicídio<sup>39</sup>.

Ele nos convida a refletirmos sobre a urgência das *cotas epistêmicas* como um dos caminhos necessários para a refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. Suas palavras parecem ir ao encontro de uma das características da práxis político-pedagógica do coletivo que é de trazer os mestres/as dos saberes de seu povo e de suas comunidades para dentro das universidades. Ele nos diz que:

Cotas étnicas e raciais nas universidades sem o Encontro de Saberes conduziriam, ainda que não intencionalmente, a uma desqualificação epistêmica das nações indígenas e das comunidades afro-brasileiras, como se elas não tivessem saberes importantes para projetar. Afinal, apesar de sua importância fundamental, as cotas restritas à discência podem passar a mensagem sub-reptícia de que agora naturalmente os jovens negros e indígenas terão a oportunidade de aprender com os brancos o saber que importa, ou o

\_

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> "Apesar das suas propostas modernizadoras, nem Darcy Ribeiro nem Anísio Teixeira, em nenhum de seus livros sobre a UFRJ, a UnB ou as universidades em geral, colocaram a pertinência da presença dos saberes indígenas e africanos no ensino superior ou na pesquisa. E mesmo na última década, com a grande expansão das universidades através do Reuni, os temas da descolonização e das epistemes indígenas e africanas apareceram muito pouco." (CARVALHO, 2018, p.92)

único saber válido de fato: o saber eurocêntrico. Dito de outro modo, cotas étnico-raciais sem cotas epistêmicas afirmam pela segunda vez e pelo avesso a ideologia da superioridade do saber eurocêntrico moderno.

(...) Na leitura colonizada dessa política [ações afirmativas], portanto, as cotas não acolhem os negros e os indígenas como sujeitos de um outro saber, distinto do eurocêntrico. Assim, para muitas pessoas, negros, indígenas e quilombolas deveriam ocupar apenas o lugar de aprendizes. Por outro lado, em uma perspectiva descolonizadora, a ruptura provocada pelas cotas tem que ser completa: entram os jovens negros e indígenas na condição de discípulos e entram também os mestres negros e indígenas na condição de professores. A essa plataforma político-científica de dupla inclusão podemos dar o nome de cotas epistêmicas. (CARVALHO, 2018,p.91-92, grifos meus)

Mais adiante retomaremos a plataforma político-pedagógica e científica em torno das cotas epistêmicas e da iniciativa do Encontro de Saberes. O encontro propõe, entre outras coisas, trazer as mestras e mestres populares para uma prática de docência compartilhada na universidade mediante a titulação de seu notório saber. Esta realidade já vêm ocorrendo em universidades brasileiras desde 2010, como menciona Carvalho (2018).

Reforço com base neste raciocínio de Carvalho (2018) a importância de reconhecermos os coletivos negros estudantis como produtores de conhecimento. Como aqueles que, sentindo a falta dos mestres e das mestras de seu povo, buscam trazê-los para dentro das universidades com as armas que lhes estão ao alcance. Como aqueles e aquelas que ao problematizarem a realidade e sua inserção na universidade, trocam, refletem, sistematizam e produzem conhecimentos sobre si e sobre esta mesma realidade.

Olhá-los, apenas como aprendizes, tal qual quer a lógica bancária de educação e, neste caso também a lógica racista e colonizadora de universidade, impede que os vejamos em sua dimensão educadora e que estejamos abertos para suas intervenções educativas. Diante da lógica operante, quando não o fazemos, só sobra como opções o enfrentamento ou a desconfiança daquilo quem vêm junto com os sujeitos da diferença, como expressa a resposta da professora. (ARROYO, 2018, FREIRE, 2019)

No decorrer da pesquisa fui profundamente educada pelo coletivo. Além de Lima Barreto (1888-1922) e Virginia Bicudo (1910-2003), também me apresentaram a Neusa Souza Santos (1948-2008). Médica psiquiatra, psicanalista e contemporânea de Virginia, ambas foram pioneiras em pensar a psiquiatria e a psicanálise desde o contexto das relações sociais e étnico-raciais brasileiras, tal qual nos conta de maneira poética o ensaio de Oliveira (2020). Neusa é autora do livro célebre "Tornar-se Negro ou as Vicissitudes"

da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social (1983)" que vem sendo intensamente redescoberto pela geração das ações afirmativas.

A respeito de Neusa foi a vez do estudante Willian Pereira Pena. Ele encerrou a graduação na UFRJ antes do Coletivo Virginia ser fundado, mas mantém forte ligação com seus antigos colegas. Sua dissertação foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF, intitulada "Escrevivências das memórias de Neusa Santos Souza: apagamentos e lembranças negras nas práticas PSIS" (2018). Na dissertação, Pena (2018), comenta como descobriu Neusa a partir de um caso de racismo e de uma denúncia ao epistemicídio operado dentro do IP durante sua graduação na UFRJ.<sup>40</sup>

Vale lembrar que Neusa se tornou Mestra em Psicanálise pelo Instituto de Psiquiatria da UFRJ (IPUB) no final dos anos 1970. No entanto, nem sua passagem marcante por nossa universidade foi capaz de retirá-la do apagamento e de colocar suas contribuições a serviço da nossa comunidade acadêmica. Pena, junto de outras figuras do movimento negro carioca, participa deste resgate também a partir do documentário "Um grito parado no ar", sobre a trajetória de Neusa.

A exemplo dos trabalhos de Miguel e William cito na sequência outros trabalhos dos estudantes do coletivo defendidos no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ. Eles também vêm expressando a produção de outros conhecimentos em psicologia e saúde. São eles: "Do acesso e permanência à resistência: impacto da política afirmativa para negros na formação em psicologia" de Maísa Rocha de Carvalho (2020); "Não quero impedir o progresso, só não quero ficar sem a minha casa: produção de subjetividade em um processo de remoção de favela na cidade do Rio de Janeiro" de Lucas Gabriel de Matos Santos (2019). "O racismo e a criminalização da juventude negra nas escolas: contribuições da psicologia para a construção de uma educação

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Fui saber da existência de Neusa Santos Souza através de uma atividade do movimento negro, onde uma denúncia de racismo acometia um dos professores do Instituto de Psicologia da UFRJ e, em uma fala, um integrante da atividade comentou sobre o racismo epistemológico, o apagamento de Neusa Santos Souza. (...) O caso foi parar na ouvidoria da UFRJ após uma Assembleia Geral que acontecia no Instituto de Psicologia durante a greve geral de estudantes, técnicos administrativos e professores em 2015. Após a denúncia, a ouvidoria encaminhou para a Direção do Instituto um documento que dava um prazo de alguns meses para que algum encaminhamento fosse dado à denúncia. Instaurou-se uma Comissão de Apuração dos Fatos, que por conta da pressão estudantil, tornou-se paritária, tendo dois professores, dois técnicos administrativos e dois estudantes. Eu fui um dos estudantes delegado pelo movimento a acompanhar e trabalhar na Comissão. Após alguns meses, a Comissão emitiu um parecer que atestava que o professor alvo da denúncia, trazia uma pesquisa com conteúdo racista (Que atrelava QI à grupos raciais afirmando que o QI da raça negra era inferior) para o debate em sala de aula sem discuti-la com a criticidade necessária para tal. Após isso, a disciplina em que a pesquisa era presentada semestralmente foi desmembrada em duas, deixando opção para que os estudantes escolhessem ou não cursar a disciplina com o referido professor.

antirracista" de Patrick Silva Botelho (2020) e "Omolwabi:caminhos afrocentrados e prática educacional no Ile Ase Ogun Alokoro" de Dandara Silva Rosa (em andamento)..

Este trânsito fluído entre integrantes dos coletivos graduandos e pós-graduandos; entre estudantes e seus colegas profissionais de saúde recém-formados; estudantes e lideranças negras acadêmicas ou comunitárias é muito rico e cotidiano na experiência dos coletivos negros da UFRJ e, me parece ser um fenômeno generalizável para demais universidades.

Antigos integrantes do coletivo retornando como educadores a contar de sua experiência e prática profissional nos encontros da disciplina do Coletivo Virgínia ou nas oficinas do NegreX. Integrantes calouros da pós-graduação organizando grupos de estudos com os integrantes da graduação como ocorreu na experiência do Coletivo Virgínia. Aquilo que, ainda é feito, às vezes, de modo burocrático em nossas universidades sob o título de "orientação acadêmica" ali no coletivo parece acontecer de modo mais estimulante e vivo para eles/as.

São os mais velhos agenciando os mais novos nas escolhas das disciplinas, projetos de pesquisa e de extensão. É o aconselhamento sobre como se relacionar com os/as professores/as recorrentemente racistas e com aqueles/as em que se pode confiar. Está nas indicações de estágios remunerados e bolsas. No compartilhamento dos planos de estudos e das ideias para os TCC's. Está no aconselhamento frente as incontáveis dificuldades que vivenciam fora da universidade e dentro dela que nem sempre podem ser compreendidas por seus familiares. São as crises, frustrações e inseguranças durante a formação profissional.

É a rede entre os psicólogos negros atuando a mais tempo indicando pacientes para os recém-formados. Prática, absolutamente, natural entre profissionais de saúde brancos/as de classe média que herdam consultórios, pacientes, vagas de trabalho de seus familiares abastados, porém, nenhum pouco óbvia para os primeiros/as da família a conquistarem um diploma de nível superior.

É também a supervisão coletiva, informal e paralela que acaba acontecendo entre quem já atua a mais tempo e os mais novos. Em suma, os integrantes saem da graduação, mas não deixam o coletivo. As relações se transformam. Se assume um novo papel perante aquela coletividade.

Podemos ver que aqui estamos diante da vincularidade do aquilombamento que transborda a circunscrição da universidade. Nos lembra da vincularidade em prol da

construção de projeto comum para o povo negro. E aqui, também estamos diante desses *lugares da negritude* enquanto espaços de partilha e recontextualização.

Trata-se da vocação desses *lugares da negritude* à reinterpretação, tradução e nomeação, tanto das experiências individuais e coletivas de negros e negras fazendo psicologia ou sendo psicólogos/as formados pela UFRJ, como de reordenamento do itinerário formativo e de produção de um outro tipo de conhecimento em psicologia e saúde que comentaremos adiante.

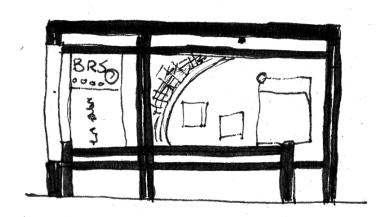
### 6.5 FECHAMENTO DE SEÇÃO

Este capítulo almejou ambientá-los em relação ao surgimento do coletivo e sua inserção no Instituto de Psicologia. Busquei pincelar, a partir do conto e desta elucidação, características da formação socioespacial da UFRJ no Campus Praia Vermelha e de alguns desafios e tensões que permanecem latentes no Instituto.

Neste capítulo, reafirmo a importância que o desvendar da formação socioespacial universitária têm para os coletivos negros e, o quanto este processo demanda, o resgate de símbolos apagados que auxiliem estes sujeitos a re-contextualizar a presença negra nesses espaços e os possibilite a construção de novas memórias para habitar estes novos lugares da negritude que constroem para si. Em outras palavras, que permitam contar a sua versão a respeito da condição de entreabertura da porta.

Para realizar tal empreendimento, vimos como os integrantes do coletivo posicionam-se como sujeitos de conhecimento e como vão contrapondo-se a lógica epistemicida oferecendo, a partir de seus trânsitos, novos interesses e formas de produção de conhecimento. A produção destes novos conhecimentos pelo Coletivo Virgínia reforça, tal qual sinaliza Carvalho (2018), a urgência de darmos o passo seguinte e implementarmos as *cotas epistêmicas* em nossas universidades.

## 7 AÇÕES EDUCATIVAS E ESTRATÉGIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO COLETIVO PRETO VIRGÍNIA LEONE BICUDO



#### 7.1 PALAVRA INICIAIS

Este capítulo se inicia com o "Conto 2: A Sinfonia Carioca". Ele é um relato do meu diário de campo estilizado. Este relato surge a partir do acompanhamento da disciplina "Tópicos Especiais em Psicologia e Relações Étnico-Raciais" em 2019.2, experiência que acontece a partir de dois grupos de trabalho distintos, como comentado na seção de metodologia e, melhor explicitado após o conto.

Apresento, posteriormente, as principais ações educativas desenvolvidas pelo coletivo dos bicudos que serão lidas a partir da chave conceitual da *ação cultural para liberdade* (FREIRE,1982;2019). Na sequência, discorro sobre a experiência desta disciplina e seus significados para os dois grupos de trabalho em questão.

Na sequência, substantivo estas ações culturais, como sendo tipicamente, ações culturais afro-brasileiras ou negro-africanas, como sugere Nascimento (2019). E, a partir dos lugares da negritude enquanto matriz formadora, aponto como os eixos das contra-racionalidades, das múltiplas temporalidades e das horizontalidades presentes nesses lugares oferecem subsídios político-pedagógicos que o Coletivo absorve para alimentar suas ações. Elenco estas estratégias político pedagógicas associadas a esses eixos, respectivamente, como sendo os pares espiritualidade-corporalidade; memória-linguagem; circularidade-irmandade, que se relacionam de forma interdependente por meio da dialogicidade. Concluo o capítulo trazendo algumas aproximações dessas estratégias político-pedagógicas com os saberes identitários, políticos e estético-corpóreos, vistos anteriormente a partir de Gomes (2017).

### 7.2 CONTO: SINFONIA CARIOCA

Sem querer eu acordei. Paredes trêmulas e pulsados ritmados de hélices de helicóptero me foram servidas de desjejum. É este o primeiro prato matinal que alimenta o corpo e a alma de boa parte dos cariocas: Fel ao molho metalizado. Provoca inusitada conservação da boca fechada, dormência na língua e dentes cerrados. Suas notas mais agudas e nada frutadas estralam lá na mandíbula, dando aquela sensação de estampido que abre o canal auditivo para os menores ruídos captáveis.

Me concentro. Tento, primeiro de tudo, saber em função de quem trabalham. Seria algum empresário atrasado, imprimindo seu tempo a plainar sob nossas cabeças por entre prédios da Lapa? Seria alguma emissora de televisão? Que dia é hoje? Alguma data importante? Estariam cobrindo algum acontecimento inusitado? Acidente de carro? Incêndio? Desabamento? Paro tudo e começo a identificar quantos são. Tento imaginar quais desenhos rabiscam no céu. Se estiverem, fixamente em círculos, aí já complica. A esperança de não ser mais uma operação policial, ainda é, a última que morre no interior desse meu desfalecido corpo.

Já estou atrasada. Me preparo para partir para a UFRJ, afinal, hoje é dia de disciplina do coletivo. Sexta-feira, dia de meu pai Oxalá, o dia mais bonito da semana! "Meu Deus, onde larguei meu vestido branco?"- penso. Olho para o relógio da cozinha: 7:45. "Putz, vou perder o ônibus! Corre!". Prendo o cabelo, boto o turbante, amarro o tênis, pego o documento... "menina, não esquece o documento!"— ouvi, mentalmente, a voz de minha mãe me assoprar. Boto uma fruta na mochila, dou um xêro na cachorra e a porta se fecha.

Já no elevador penso que deixei a porta aberta. Volto? "Não, você vai perder o ônibus"- responde meu piloto automático. Aproveito e confiro se está tudo na bolsa: documento, dinheiro da condução, diário de campo, agenda, água, carregador... "É, ta tudo aqui!" - me aliviei. Enquanto o elevador descia olhei para o relógio...2 minutos para meu ônibus passar – a porta se abre.

- Bom dia, Marcos! Tchau, Marcos! Até mais tarde! ele me abre o portão do prédio.
  - Bom dia! Cuidado, vai com Deus devolve o porteiro.

Sinto o clima da rua antes de colocar o pé para fora do prédio. Tudo, aparentemente, sob o habitual (des)controle carioca. É que a Riachuelo não desperta, ela nunca dorme. Mototáxis já no fluxo. Carros buzinando no sinal. Gentes cruzando as ruas.

Pontos de ônibus cheios. Moradores de rua indo batalhar pelo seu café. Doguinhos dormindo em paz na marquise dos prédios. Jovens bêbados voltando da queima de largada da quinta feira... "É, a barra tá limpa" - descarto a possibilidade de acidentes ou operações. "Bora, para o ponto de ônibus!" - peço meu agô e ganho o mundo. Dobro a esquina e vejo o ônibus vindo, nem acredito. "Vai dar tempo" - pensei. Corro mais do que depressa e consigo alcançá-lo. Ufa! Atravesso a catraca e, acreditem, acho um lugar para sentar!

---

Completamente esbaforida agradeço mentalmente por ter conseguido pegar o ônibus e ter achado um lugar para sentar. Respiro, longamente, aliviada e dou um gole de água. Mais calma, abro meu celular a primeira vez desde aquela vertigem matinal. Uma enxurrada de notificações vindas de tudo quanto é grupo de WhatsApp me bombardeia. Espero, então, meu celular se recuperar da sincope vibratória para, decentemente, poder reagir. "Nossa, cinquenta notificações do grupo do coletivo?!"- abro, rapidamente, intrigada.

O grupo amanheceu em chamas. Labaredas ardiam suas comunidades. Leio, atentamente, aos relatos e mais relatos de tiroteios nos bairros onde moram e nos arredores. Rajadas de fuzil a madrugada toda. Mais uma noite e um amanhecer sob tensão na Zona Norte. O gosto de feu metalizado refluiu e me embrulhou o estômago. "Como terá sido a noite deles?"- pensei enjoada.

Nas mensagens, elas/es comentavam que iriam esperar mais um pouco para ter certeza de que poderiam sair de casa. Outros, respondem que fariam o mesmo. Alguns minutos depois uma estudante propõe suspender a passagem da lista de presença durante a aula, assim, quem conseguisse ir para o encontro o faria e quem não conseguisse "tudo bem". Estava previsto para aquele dia de aula a exibição de um filme e um debate sobre feminismos negros. De pronto, todos acolhem a sugestão da colega.

As hélices ainda cortavam minha cabeça: "Depois de tudo, ainda cogitam ir para a aula. Atravessar a cidade mesmo sabendo que chegariam muito atrasados. Diga-se de passagem, em uma aula em que eles/as mesmos são os professores! Como ainda hesitam em cancelar?" – desvio da lâmina - "Graças a Deus uma alma iluminada propôs esta suspensão!" – então, a outra hélice me encontra - "Eles/as, sequer devem se sentir à vontade para colocar estes 'imprevistos' nas aulas regulares, que m..." - me arremata a danada da hélice, ai que dor de cabeça!

Fecho o grupo de whats atônita. Não tem como não pensar no drama das estatísticas encarnando em rostos conhecidos. Respiro, mentalizo coisas boas, é o que podia fazer. Encerro a reza mental e realizo que não desci do ônibus. "Putz, já tô na enseada de Botafogo e agora, desço ou não desço?!" – matuto. Resolvi permanecer. "Bom, o dia chegou. É hoje que assistirei a minha primeira aula no outro grupo de trabalho da disciplina conduzido pelo professor" - argumentei mentalmente comigo mesma. Não demorou muito e saltei, como dizem os cariocas.

\_\_\_

O caminho do ponto de ônibus até a PV é bastante arborizado e agradável. Não sei se este caminho é tudo isso mesmo ou se meu corpo é tão habituado a Ilha do Fundão que a grama vizinha me parece mais verde. Tirem suas conclusões. Só sei que sempre gostava de chegar cedo e fazer essa caminhada em paz. Sempre encontrava um ou outro estudante e íamos conversando. Aprendia muito nessas conversas aleatórias. O mesmo aprendizado era certo quando bandejava ou marmitava com eles/as nas pracinhas, ou ainda, quando esperávamos juntos no ponto-pretexto de ônibus para alongarmos nossas conversas. Vez ou outra, tinham compromissos depois da aula do coletivo e eu voltava pedalando com aquelas bikes de aplicativo para casa. "É, acho que hoje eu vou voltar de bicicleta" - pensei chateada e caminhando apressada, certa de que estaria atrasada para o primeiro dia de aula na outra turma.

Chego no Centro de Filosofia e Ciências Humanas toda suada e encontro a sala vazia. "Será que estou no lugar certo? Já são dez pras nove..." – penso intrigada. Resolvo dar uma voltinha pelos corredores do andar e ver se encontro o professor que já conhecia de vista. Nenhum sinal. Avistei uma mesinha e algumas cadeiras bem convidativas no hall do andar. "Terão que passar por mim se a aula for por aqui. Acho que vou sentar e esperar... Hmm, aquele garoto ali sentado parece tanto ser estudante de psicologia, vou lá puxar papo"- rumei em direção à mesa.

- Oi, bom dia, tudo bem? Posso sentar aqui? perguntei, apontando para cadeira que estava ao lado do rapaz.
- Bom dia, claro...- respondeu ele, gesticulando que sim com a cabeça. Ficamos em silêncio. Ele devia ter uns vinte e poucos anos. Era branco, magro, cabelos escuros e um pouco ondulados, usava óculos e era, visivelmente, tímido.
- Você está aqui para a disciplina de psicologia e relações étnico-raciais? instiguei uma aproximação.

- Tô sim, e você? me respondeu, aparentemente, por educação.
- Também, esta será a minha primeira aula nessa turma. Sou pesquisadora da UFRJ e venho acompanhando os encontros do grupo de trabalho do coletivo. Hoje começo a conhecer também a experiência de vocês. Você é estudante de psicologia mesmo?
- Sim, em breve concluo o curso. devolveu ele.
- Ah, que legal! Parabéns! E você já está no estágio? perguntei, tentando desenvolver a conversa.
- Começo no próximo período. Puxei agora algumas matérias que estavam pendentes respondeu, me dando alguma abertura.
- Bacana! E que legal que você tenha puxado essa disciplina eletiva prossegui.
- Sim sim, estou gostando bastante. Já fiz outras disciplinas com ele [referência ao professor] e gosto muito. Ele ensina de modo apaixonado e é bastante didático.
  respondeu já mais solto.
- Que legal! E você já sabe por onde pretende começar os estágios? aproveitei a deixa.
- Não sei muito bem, mas queria começar aqui pelo IPUB. Me interesso por esse estágio e é aqui pertinho de casa. respondeu ele.
- Ah sim, por isso você chegou cedo?! brinquei.
- Sim. Eu morava na Glória, mas meus pais se separaram, enfim, acabei vindo morar aqui na Urca com a minha avó. concluiu ele meio sem graça.
- Eu moro na Lapa. É bem pertinho quando o trânsito ajuda! respondi, tentando desfocar um pouco.

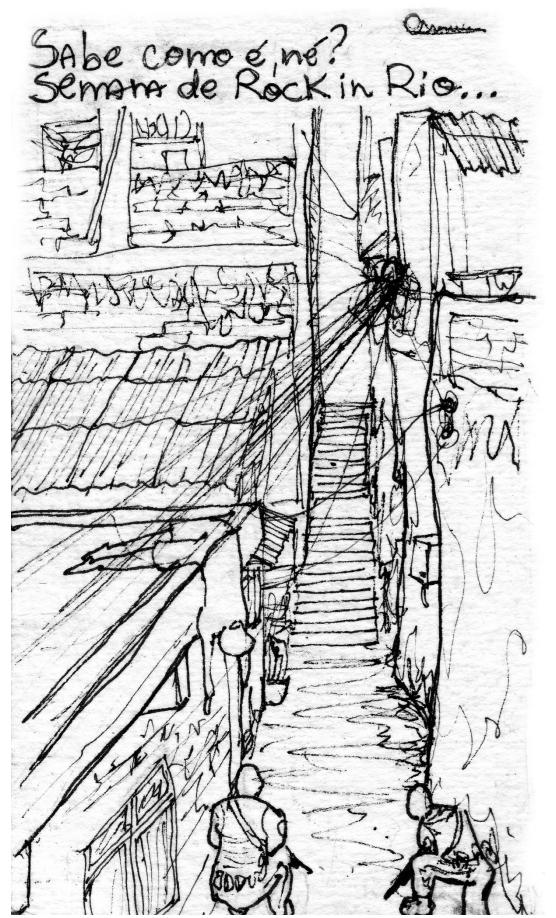
Ficamos em silêncio. Talvez tenha durado uns cinco ou dois minutos. Ele mexendo no celular e eu relendo anotações do meu diário. Até que comecei a ficar um pouco impaciente e agoniada de não aparecer ninguém. Então, rompi o silêncio:

- Vem cá, você sabe me dizer se a aula costuma começar muito atrasada? É que já são nove horas e só estamos eu e você aqui. perguntei ansiosa.
- Não não! Já já o professor chega. Deve estar resolvendo algo no departamento. Ele não costuma atrasar. respondeu, educadamente.
- Ah, que bom! E, a turma, costuma atrasar muito? devolvi sem grandes expectativas, só torcendo para que a conversa não morresse.
- Olha, geralmente, não...Ele espera uns dez minutos e praticamente a turma já está completa. devolveu ele de maneira, definitivamente, desinteressada em prosseguir o diálogo.

- Hummm, entendi! murmurei creio que, visivelmente, desapontada com o corte.
- Maaas, assim, não sei nãoo... respondeu ele percebendo uma certa frustração de minha parte com o corte e, concluiu:
- Hoje acho que geral vai se atrasar e pouca gente deve vir para aula. Sabe como é, né? Semana de Rock in Rio! risos!

Rio de Janeiro, 05 de outubro de 2019

\*



### 7.3 AÇÃO EDUCATIVA COMO AÇÃO CULTURAL PARA LIBERDADE

Antes de adentrarmos aos meandros da sinfonia e localizarmos as proposições da disciplina como uma das ações educativas do coletivo, convém conceituarmos o que está sendo entendido como ações educativas.

O uso do termo práticas educativas e/ou ações educativas, durante todo este trabalho tomados como sinônimos, relacionam-se ao sentido que o ato educativo assume quando o entendemos como *ação cultural para liberdade*, como constrói Freire (2019; 1982).

Scocuglia (2019) nos ajuda a compreender o conceito de "ação cultural". Ele o coloca em movimento olhando, de maneira integrada, para esta "primeira fase" do pensamento freiriano, compreendida entre o início dos anos 1960 e finais dos anos 1970, por meio das obras Educação como prática da liberdade", "Pedagogia do Oprimido", "Ação cultural para liberdade" e "Extensão ou Comunicação".

Scocuglia (2019) nos dirá que em torno do conceito de "ação cultural" Freire congregou a evolução de três pilares centrais de suas elaborações. São elas as elaborações sobre os processos do ato de conhecimento, os processos de conscientização e a indissociabilidade entre educação e política.

Por hora e para fins desse trabalho, apoiada em Freire (1982) e Soccuglia (2019), destaco que o conceito de "ação cultural" parte do reconhecimento: a) De um conceito antropológico de cultura como todo que fazer humano; b) Da experiência dos Círculos de Cultura do "Método Paulo Freire". Neles, a dinâmica do círculo parte sempre dos apontamentos culturais trazidos pelos alfabetizandos e constitui a base elementar do ato de aproximação, problematização e ação sobre realidade. É neste processo que educadores e educandos se situam e sem o qual não poderia haver o ato de conhecimento crítico ou a própria transformação da realidade; c) A natureza intransferível do ato de conhecimento e a exigência radical para que em comunhão, educadores e educandos, desvelem de maneira curiosa e crítica à realidade e transitem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica e, cada vez mais, para uma consciência de classe.

Scocuglia (2019, p.72) nos ajuda a localizar o movimento que faz Freire em "Ação cultural para a liberdade e outros escritos" de chamar nossa atenção para a dimensão dos direitos ao próprio conhecimento pelas classes populares. Freire, segundo ele, estaria nos alertando sobre a necessidade que os explorados e oprimidos têm de alcançar o

"direito ao (1) conhecimento "do que antes se conhecia de outra forma" e ao (2) conhecimento "do que não se conhecia", oportunizando (3) a produção/criação de um "conhecimento próprio" por parte dos subalternos", superando assim as distorções e os interditos que as classes dominantes e suas ideologias propagam como estratégias de dominação político-cultural e de deseducação das classes dominadas. Em outras palavras, no caso as do próprio Freire, já no contexto da pedagogia do oprimido, ele nos diz que:

Esta é a razão por que, realmente indispensável ao processo revolucionário, a união dos oprimidos que exige deste processo que ele seja, desde seu começo, o que deve ser: Ação cultural. Ação cultural, cuja prática para conseguir a unidade dos oprimidos vai depender da experiência histórica e existencial que eles estejam tendo, nesta ou naquela estrutura. (...) As formas de ação cultural, em situações distintas como estas, têm, contudo, o mesmo objetivo: aclarar aos oprimidos a situação objetiva em que estão, que é mediatizadora entre eles e os opressores, visível ou não. (FREIRE,2019, p.239)

É por meio da ação cultural problematizadora ou dialógica, como se refere Freire (2019) em pedagogia do oprimido, que as classes dominadas vão conhecendo melhor sua inserção no mundo, encontram o valor de sua própria cultura e desenvolvem a consciência crítica de sua condição em face da educação bancária, da ação antidialógica, da cultura do silêncio e da inferiorização oferecida pelas classes dominantes.

As ações que venho descrevendo nos capítulos anteriores podem ser consideradas como ações culturais para liberdade ou ainda ações educativas libertadoras, na medida em que preenchem estes requisitos. É por estes meandros que podem buscar a satisfação desses três direitos de conhecimento usurpados e de forjarem a educação como prática da liberdade.

É quando sob os mais diferentes formatos de encontro (reuniões, cursos, disciplinas, grupo de estudos, debates, festas etc), por meio dos aquilombamentos-coletivos negros e dos lugares da negritude, eles/as passam a ler criticamente sua realidade e a *denunciar* sua inserção e condição no mundo como *sujeitos feitos outros* pelos opressores, seja na sociedade ou na universidade. (ARROYO, 2018; FREIRE, 1982)

É quando superam o estado de deriva, porque juntos aprendem um "outro conhecimento do que antes se conhecia de outra forma" (SCOCUGLIA, 2019). Me refiro ao movimento de coletivização de suas experiências socioculturais de racialização e vivência da formação socioespacial universitária confrontarem às formas que tinham de se conhecer. Logo, das percepções distorcidas e/ou individualizantes de cunho racista,

classista e sexista, ansiosas por imputar o fracasso, a inferiorização e o apagamento de seus lugares, suas presenças, seus saberes e sua cultura.

É quando aterrados e pertencentes passam a ter conhecimento "do que não se conhecia" (SCOCUGLIA, 2019). Aprendem sobre o que lhes foi negado. E, porque capazes de reorganizar novas formas relacionais e culturais de ser e estar no mundo, se humanizam podendo anunciar um "conhecimento próprio" nas mais diversas áreas do saber. (FREIRE, 1982, 2019). Lembrando uma passagem de Freire que traduz este espírito da ação cultural, ele revela que:

Em Ação Cultural para a libertação, discutimos mais amplamente este sentido profético e esperançoso da educação (ou ação cultural) problematizadora. Profetismo e esperança que resultam do caráter utópico de tal forma de ação, tomando-se a utopia como a unidade, inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico. (FREIRE, 2019, p.102)

Não há como deixar de evidenciar o quão duro foi acompanhar esses estudantes do Coletivo Virgínia nesse *desocultar de verdades*. Mas também, o quão mágico foi presenciar e poder *sublinhar as bonitezas* de seus processos coletivos de humanização (FREIRE, 1993). Se fosse preciso descrever em uma única palavra este trânsito que fazem das ações culturais em busca de instaurar sua pedagogia, de efetivar esses direitos por conhecimentos e, de alcançar a educação como prática da liberdade, usaria a palavra cura!

O Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo vem promovendo uma série de ações educativas desde seu surgimento em 2017. Na tabela quatro apresento algumas dessas ações. Ainda que, não tenham uma periodicidade rígida e ao longo dos anos possam ter sido descontinuadas, elas têm sido sempre retomadas com certa perenidade reunindo algumas dezenas de estudantes. São elas:

**Tabela 4**: Ações educativas do Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo. Rio de Janeiro (2018-2020). Fonte: Elaboração própria

Ação Educativa	Inserção/ Modalidade	Duração	Início
Sobrevivendo à UFRJ	Calourada IP/Presencial	Encontro Anual	2018
Bicuniques	Piquinique/Presencial	Mensal ou Semestral	2018
Grupo de Estudos	IP/Presencial	Descontínuo	2018
Disciplina Eletiva	Tópicos Especiais em	Oferta Anual Carga	2018
	Psicologia Social D- SIGA	Horária: 60H	
	IPS-042/ Presencial		
Clube de Leitura	On-line	Mensal	2020

Essas ações educativas ou ações culturais para liberdade juntas se combinam e conformam a unidade inquebrantável entre denúncia e anúncio que nos diz Freire (1982, 2019). A escolha por trazer as estratégias político-pedagógicas do coletivo a partir da disciplina e, não sob qualquer outra ação, não diz do privilégio desta forma de ação educativa sobre as demais. Ela, tão somente revela, a centralidade que a disciplina teve para eles/as naquele 2019.2. Nos fala da possibilidade que experimentamos de uma troca regular e constante que facilitasse a sistematização.

Dito de outro modo, as características político-pedagógicas que descreverei mais adiante estão presentes nas outras ações educativas que o coletivo realiza. Evidentemente, alguns desses elementos ganham maior ou menor destaque conforme o objetivo pretendido em cada ação.

# 7.4 A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA "TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS"

Jandira<sup>41</sup>: Eu acho que o coletivo dá muito sentido ao que a gente quer fazer depois que sair daqui. A nossa formação, a nossa constituição como pessoas. Também, eu penso que muita gente, vocês Odara e Acotirene, disseram que na turma de vocês as pessoas eram muito conscientes, só que tem muita gente também que nunca teve contato com as pessoas negras que estão hoje no coletivo. E acaba que muito por causa da eletiva, né, que as pessoas começaram a se aproximar, entender e construir uma identidade política, também.

Tamiris: Antes era o que? Não era isso?

Odara: Antes a gente não tinha eletiva, a gente só tinha meio que um grupo, só tinham reuniões e tal...

Tamiris: E como é que foi isso?

Odara: Ah foi assim "metendo o louco" [gesticula em aspas] e tal. Na verdade, foi com Arakurin e Ayo [membros do coletivo] que foram falar com um professor substituto. Enfim, o contrato dele já acabou e ele já saiu, mas foi ele quem topou assinar. Ele não iria dar as aulas. Ele só foi na aula do início e na aula do final.

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Todos os nomes tanto de personagens dos contos quanto àqueles expressos em trechos de entrevista são fictícios.

Tamiris: E ele é negro? Esse professor substituto?

Todas as meninas: Não, nem tem, no IP não tem.

Jandira: Só tem uma e ela é perfeita...

[elas param para discutir a identificação racial de uma outra professora e retomam]

Odara: E aí a gente conversou com o professor e a gente montou coletivamente um cronograma paras as aulas. Foi chamando convidados, enfim, a gente estudou muitos assuntos, foi muito incrível, a gente conheceu muitas outras pessoas que também fazem parte de movimentos negros, e enfim, foi muito importante...

Tamiris: A principal motivação foi o que?

Odara: Não tem nada de nada sobre negritude na universidade, a não ser que a gente produza. Eu e a Acotirene a gente perturbava todos os professores pra pelo menos fazer um trabalho sobre negritude.

Tamiris: E como era isso?

Acotirene: Eles falavam, "ah vocês podem fazer, mas eu não vou fazer", tipo isso.. [em tom irônico] vocês podem fazer sobre o que vocês quiserem, desde que seja muito bom e melhor do que os outros trabalhos das pessoas brancas, pode fazer sobre o que você quiser. Era esse passivo-agressivo mesmo.

(Relato oral, entrevista coletiva, 2019)

A disciplina, inicialmente, intitulada como "Estudos Decoloniais em Psicologia" foi oferecida a primeira vez em 2018. Como nos contam as ativistas, depois de muito enfrentarem este clima passivo-agressivo que recebiam quando propunham o estudo das questões étnico-raciais e a psicologia. Decidiram rumar para construção de uma iniciativa auto-gestionada. Conseguiram o apoio de um dos professores substitutos à época que efetivou os trâmites de aprovação e liberação no SIGA, dando autonomia para que o coletivo pudesse conduzi-la.

O trabalho de Carvalho (2020, p.86) aborda esse movimento inicial e o descreve como "(...) uma possibilidade de racializar a formação em Psicologia e, da mesma maneira, sinalizar o descontentamento com a baixa mobilização dos docentes e da instituição para a inclusão da discussão racial nos espaços de ensino e aprendizagem".

Mais a diante, ela afirma que: "Em meio a essa criação, houve, também, o movimento de garantir que a disciplina fosse um espaço de protagonismo dos estudantes

negros e, inicialmente, voltado apenas para eles, garantindo a não interferência da branquitude nessa construção de grande significado." No entanto, dado o interesse crescente de estudantes brancos pela disciplina, "posteriormente, foram elaboradas medidas paralelas destinadas aos demais interessados, como a possibilidade de estudar com o docente responsável pela eletiva, e em outro espaço, assuntos referentes à mesma temática". (CARVALHO, 2020)

A disciplina não se extinguiu com a saída do professor substituto. Em 2019.2, mesmo período do início do meu trabalho de campo junto ao coletivo, negociaram com um novo docente efetivo o cadastro no SIGA. Diante da procura dos estudantes brancos pela disciplina propuseram ao professor uma divisão da turma em dois grupos de trabalho.

O grupo de trabalho sob responsabilidade do coletivo receberia, apenas, estudantes auto-declarados negros/as. O grupo de trabalho sob responsabilidade do professor receberia quaisquer estudantes interessados na discussão sobre marxismo e relações étnico-raciais. Este combinado seria apresentado para o conjunto da turma no primeiro dia de aula.

Estava no início de um processo de formação de vínculos com o Coletivo Virgínia. A fase de aprofundamento recém havia se iniciado e aterrizei bem neste momento de negociação. Tomo a liberdade de dar algumas ilustrações solidárias sobre quais foram minhas sensações e impressões iniciais diante deste desenho de disciplina, até para que mais adiante, se compreenda melhor a rota argumentativa que assumo.

À primeira vista meu lugar enquanto ativista negra estava absolutamente empolgado e ansioso. Desejava descobrir como aqueles jovens não só haveriam de ter conseguido o espaço formal de uma disciplina, como também, de convencerem seus professores sobre sua proposição de formato.

Por outro lado, meu lugar enquanto pesquisadora, interessada em encontrar práticas educativas que estimulassem a educação para as relações étnico-raciais na formação do conjunto de profissionais de saúde, respondeu a este desenho de maneira travada. Me sentia perdida. Parecia que todas as minhas leituras sobre interculturalidade e educação para as relações étnico-raciais eram dissolvidas diante de uma proposição educativa que me soava segregadora.

Reitero a centralidade que a orientação teórico-metodológica da pesquisa-ativista teve de me possibilitar encontrar um arranjo possível entre esses dois lugares. Somente me jogando, de corpo e alma no conjunto da experiência é que poderia, enquanto

pesquisadora, compreendê-la a partir de um pensar verdadeiro diante da realidade apresentada. E, somente o fazendo de maneira crítica e honesta, apontando minhas dúvidas, desconfortos, diferenças aos sujeitos é que, enquanto ativista, poderia oferecer uma elaboração séria, coesa e útil.

Decido seguir procurando as tensões e a reflexividade como prumo do trabalho e me proponho a acompanhar os dois grupos de trabalho e vivenciar as duas ementas. Ambas aconteciam as sextas-feiras no mesmo horário. Dividi minha participação entre elas buscando não perder discussões fundamentais que fariam cada uma das turmas. Meu objetivo era ser capaz de responder a estas questões: Afinal, o que é esta disciplina? Se duas disciplinas diferentes, o que ela é para o Coletivo Virgínia e, em linhas gerais, o que representaria para os estudantes do outro grupo de trabalho?

Lembrando que o enfoque principal da pesquisa sempre foram as práticas educativas do Coletivo Virginia. Em nenhum momento, se buscou um estudo experimental ou uma observação para posterior comparação entre as dinâmicas de cada um dos grupos de trabalho, até porque, partem de objetivos e abordagens distintas.

Acontece que a realidade é sempre mais colorida que nossos planos de pesquisa e, por isso, não ignorei este outro grupo de trabalho indo assistir suas aulas e, por precaução ou maior segurança, entrevistei também o professor responsável e duas estudantes que acompanharam sua turma.

Creio ter sido adequado e suficiente esta proposição para chegar à síntese que apresento a seguir. E, considerando a extensão que já estamos no desenvolvimento dessa tese, pouparei os/as leitores/as de todo detalhamento e, digamos, "vou direto para os finalmentes".

### 7.4.1 O primeiro dia de aula

É chegado o dia de apresentação da disciplina. O professor deu as boas-vindas e fez uma breve retomada do histórico da disciplina. Na sequência, o coletivo fez sua intervenção apresentando suas razões para a proposta do grupo de trabalho sobre sua responsabilidade e dele ser voltado, exclusivamente, para negros/as.

Entre as razões estavam a "importância de um espaço seguro para que negros/as expressassem suas vivências" diante dos temas que seriam discutidos; para que houvesse "autonomia para pensarem os conteúdos, os autores/as e os convidados/as" que

gostariam de incorporar a ementa e, que "fossem creditados por isso" como uma atividade de formação legítima e reconhecida também pela universidade. (relato oral).

O professor também se colocou expressando seu respeito e apoio pela iniciativa do coletivo. Destacou seu desejo para que ao final da disciplina pudesse haver um encontro conjunto das duas turmas para socializar os aprendizados.

Apresentou que sua proposta de trabalho seria a de estabelecer um grupo de estudos, tendo como objetivo "ler e aprender junto com os estudantes" a partir do texto de qualificação de mestrado "Raça em classe: um estudo sobre racismo, ideologia, consciência e emancipação" de Rian Ferreira Rodrigues, aluno da escola de Serviço Social da UFRJ (relato oral).

Posteriormente, o professor agregou na entrevista mais um aspecto que ajuda a entendermos porque considera importante este formato de grupo de estudos. Me disse ele: "Não é uma aula porque não tenho formação específica para isso [tema da educação das relações étnico-raciais] e, ainda correria o risco, de ser mais um professor branco sem formação no tema apagando a legitimidade do próprio coletivo". (relato oral). Retomaremos esta problemática a diante. Finalizo, com um trecho do meu diário de campo que elucida a atmosfera deste primeiro encontro:

O clima era de atenção entre os presentes. Faziam um evidente esforço de escolha das palavras certas, tanto o professor, como os estudantes do coletivo. Os outros estudantes brancos e negros sentados se olhavam ressabiados. Não acho agora melhor palavra para descrevê-los. Estavam interessados, mas ao mesmo tempo, desconfortáveis por terem sido posicionados racialmente a partir da intervenção do coletivo. Eles encerram a apresentação da dinâmica dos grupos de trabalho. Apresentam a equipe de coordenação da disciplina. Além do professor, a coordenação é composta por duas monitoras do coletivo (responsáveis formais por toda parte burocrático-administrativa da disciplina dentro do grupo de trabalho do coletivo) e duas monitoras que acompanhariam o grupo de estudos, sendo elas, duas monitoras negras. Agora, os estudantes que fossem participar do grupo de estudos deveriam permanecer na sala. Os demais deveriam se dirigir para outra sala, onde teria início a aula do coletivo. A maioria dos estudantes negros se levanta para se dirigir a outra sala. Os estudantes brancos sentados observam a movimentação. Alguns estudantes negros/as permanecem na sala. Do lado de fora, junto a porta que preserva uma pequena fresta de vidro, uma cena me chama atenção: uma estudante negra do coletivo conversa com outra estudante negra.

As feições são tensas e fechadas. Embora, leitura labial não seja meu forte, ela parece perguntar: "Ih ai?! Em qual das turmas você vai ficar?"

(Diário de Campo, 09 de agosto de 2019)

A cena junto a porta me revolvia. Creio que entrei neste contexto de campo, ainda, com uma apreensão muito ingênua e, talvez, leviana de minhas leituras prévias. Neste dia, dei corpo a passagem que, até então, só tinha me aproximado de maneira distanciada em Condenados da Terra. Nela, Fanon (1968, p.25) nos diz que: "a descolonização é sempre um fenômeno violento" porque sacode as entranhas da sociedade colonial.

A historicidade dos processos de racialização no Brasil, mais especificamente a conformação do discurso da ideologia da democracia racial, nos educa na reafirmação de uma suposta "neutralidade racial", como diria Nascimento (2019). Ainda que, saibamos e vivamos os conflitos da sociedade racializada, situações que exigem nos posicionar ou àquelas em que somos posicionados racialmente, sempre vêm acompanhadas de desconfortos, deslocamentos ou violações neste *status quo* de neutralidade racial em que estamos imersos.

Este primeiro dia de aula foi exemplar nesse aspecto. Tanto em relação aos estudantes brancos terem sido posicionados e os desconfortos daí advindos, como os estudantes negros/as terem, de alguma forma, sido convocados/as a "dar consequência" ativa ao significado de sua autodeclaração, implicando aquele convite próximo a porta para que a estudante negra assistisse a aula na turma do coletivo.

Este primeiro encontro me descolocou e me provocou a questionar até que ponto este desenho disciplinar poderia possibilitar o avanço na educação das relações étnicoraciais. Seria possível, fora da própria relação entre os grupos étnico-raciais, ou seja, em turmas apartadas, a disciplina favorecer uma prática para a educação das relações étnicoraciais? Devemos considerar que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que **eduquem cidadãos** quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e **de negociar objetivos comuns** que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p.01, grifos meus)

Levei essas dúvidas para orientação e voltei com mais perguntas, felizmente, como de costume. À primeira vista minha resposta era não. No entanto, fugindo dos binarismos, meu orientador me instigava a justificar em bases sólidas os por quês das coisas. Apenas, me dizia: "me parece que a disciplina é outra coisa...". Intui que, talvez,

fosse necessário sair de uma postura muito pragmática de examinar a disciplina "como um fim em si mesma" e buscar compreendê-la a partir do conjunto dos fazeres do coletivo e das tensões/polarizações presentes no próprio instituto.

Comecei assistindo as aulas na turma do coletivo e participando, então, do maior número possível de atividades que realizassem. Me propus durante esta jornada, a ler o livro "Ensinando a transgredir, a educação como prática da liberdade" de bell hooks ( 2019). A razão por esta escolha se deve ao fato de bell hooks estabelecer nele um profundo e amoroso diálogo com as contribuições de Freire. Atravessada pelas questões de raça, classe e gênero, suas reflexões poderiam oferecer um enquadramento mais ajustado na relação entre a teoria da pedagogia do oprimido com a prática pedagógica real do Coletivo Virgínia. (FREIRE, 2019, HOOKS, 2019)

A dinâmica dos encontros do grupo de estudos estava baseada na leitura coletiva e comentada em sala de aula da dissertação de Rian. Logo, o cronograma de encontros seguiu a estrutura temática dos capítulos propostos pelo mestrando, não havendo uma ementa específica. Assim, conforme venciam as leituras e discussões da dissertação, passavam para o próximo capítulo ou permaneciam no mesmo, não havendo um cronograma pré-fixado.<sup>42</sup>

Como trabalho final da disciplina os estudantes deveriam formar grupos para ler e apresentar seminários com base nos capítulos escolhidos do livro "Mulheres, Raça e Classe" de Ângela Davis. Estes capítulos complementavam algumas discussões feitas na dissertação. As monitoras e o professor supervisionaram os grupos durante o processo de preparação e atribuíram as notas finais aos estudantes.

A dinâmica dos encontros do grupo de trabalho do coletivo deu-se a partir de um cronograma que reunia temas diversificados de interesse do grupo. Anualmente, são revistos os temas e/ou convidados/as. Na maioria dos encontros há a presença deste convidado/a. Ela/e assume um lugar de facilitador da discussão, não sendo esta uma obrigatoriedade. Em geral, este lugar é ocupado por um/a intelectual negro/a e/ou mestre do saber da comunidade negra.

Como trabalho final da disciplina os estudantes deveriam apresentar um "Diário de Ressonâncias". Como o próprio nome sugere, nele os estudantes são convidados a expressarem as ressonâncias produzidas ao longo dos encontros e os aprendizados-

\_

 $<sup>^{42}</sup>$  O trabalho foi sugerido para ser aprofundado direto no doutorado, assim, ainda não é possível referenciálo aqui pois encontra-se em andamento.

reflexões que alcançaram. O diário pode ser escrito utilizando os mais diversos formatos e linguagens.

Na ocasião de encerramento os estudantes apresentaram seu diário em formato livre e autoavaliaram seu desempenho na disciplina perante a turma. Cabe as monitoras reunir os diários, anotar as notas e sistematizá-las junto a frequência para posterior lançamento no SIGA em conjunto com o professor. Isto posto, apresento na sequência a tabela cinco com o cronograma da disciplina proposta pelo coletivo e/ou pelos convidados/as:

**Tabela 5:** Ementa Disciplina Tópicos Especiais em Psicologia e Relações Étnico-Raciais/ Ementa Coletivo Virgínia Leone Bicudo. UFRJ, 2019. Fonte: Elaboração própria

Apresentação da disciplina, ementa e módulos   Módulo 1: Autodeterminação e organização	oservações ivisão das turmas Cancelada o
Módulos         Módulo 1: Autodeterminação e organização         23/08       Movimentos Nacionalistas Africanos       Ruhann Fernandes       Ca         30/08       Quilombo e Quilombismo       Leitura e debate coletivo         06/09       Afrofuturismo       Morena Mariah         Módulo 2: Gênero e afetos afro-diaspóricos         13/09       Masculinidades Negras       Coletivo Roda de Reis         20/09       Oxunismo e Mulherismo Africana       Mpenzi         27/09       Feminismo Negro       Cineclube         04/10       Semana de Psicologia da UFRJ: O pensamento de Neusa Santos       Atividade do coletivo na semana com Wiliam Penna         11/10       Politizando o amor: o ato de amar e implicações políticas para o povo preto       Aza Njeri         18/10       O pensamento de Frantz Fanon*       Abrahão de Oliveira Santos         25/10       SIAC: 10 Anos de Invisibilidade da Política       Comissão de Coletivos	turmas Cancelada o o
Módulo 1: Autodeterminação e organização   23/08   Movimentos Nacionalistas Africanos   Ruhann Fernandes   Ca   30/08   Quilombo e Quilombismo   Leitura e debate coletivo   06/09   Afrofuturismo   Morena Mariah   Módulo 2: Gênero e afetos afro-diaspóricos   13/09   Masculinidades Negras   Coletivo Roda de Reis   20/09   Oxunismo e Mulherismo Africana   Mpenzi   27/09   Feminismo Negro   Cineclube   04/10   Semana de Psicologia da UFRJ: O   Atividade do coletivo na pensamento de Neusa Santos   semana com Wiliam Penna   11/10   Politizando o amor: o ato de amar e   Aza Njeri   implicações políticas para o povo preto   18/10   O pensamento de Frantz Fanon*   Abrahão de Oliveira   Santos   25/10   SIAC: 10 Anos de Invisibilidade da Política   Comissão de Coletivos	Cancelada o o
23/08   Movimentos Nacionalistas Africanos   Ruhann Fernandes   Ca	0
30/08 Quilombo e Quilombismo Leitura e debate coletivo 06/09 Afrofuturismo Morena Mariah  Módulo 2: Gênero e afetos afro-diaspóricos  13/09 Masculinidades Negras Coletivo Roda de Reis 20/09 Oxunismo e Mulherismo Africana Mpenzi 27/09 Feminismo Negro Cineclube 04/10 Semana de Psicologia da UFRJ: O Atividade do coletivo na pensamento de Neusa Santos semana com Wiliam Penna 11/10 Politizando o amor: o ato de amar e implicações políticas para o povo preto  18/10 O pensamento de Frantz Fanon* Abrahão de Oliveira Santos  25/10 SIAC: 10 Anos de Invisibilidade da Política Comissão de Coletivos	0
Mofolu Semana de Psicologia da UFRJ: O pensamento de Neusa Santos13/10Politizando o amor: o ato de amar e implicações políticas para o povo pretoAbrahão de Coletivos18/10SIAC: 10 Anos de Invisibilidade da PolíticaComissão de Coletivos	0
Módulo 2: Gênero e afetos afro-diaspóricos  13/09 Masculinidades Negras Coletivo Roda de Reis  20/09 Oxunismo e Mulherismo Africana Mpenzi  27/09 Feminismo Negro Cineclube  04/10 Semana de Psicologia da UFRJ: O Atividade do coletivo na pensamento de Neusa Santos semana com Wiliam Penna  11/10 Politizando o amor: o ato de amar e implicações políticas para o povo preto  18/10 O pensamento de Frantz Fanon* Abrahão de Oliveira Santos  25/10 SIAC: 10 Anos de Invisibilidade da Política Comissão de Coletivos	
13/09 Masculinidades Negras Coletivo Roda de Reis  20/09 Oxunismo e Mulherismo Africana Mpenzi  27/09 Feminismo Negro Cineclube  04/10 Semana de Psicologia da UFRJ: O Atividade do coletivo na pensamento de Neusa Santos semana com Wiliam Penna  11/10 Politizando o amor: o ato de amar e implicações políticas para o povo preto  18/10 O pensamento de Frantz Fanon* Abrahão de Oliveira Santos  25/10 SIAC: 10 Anos de Invisibilidade da Política Comissão de Coletivos	
20/09 Oxunismo e Mulherismo Africana Mpenzi 27/09 Feminismo Negro Cineclube  04/10 Semana de Psicologia da UFRJ: O Atividade do coletivo na pensamento de Neusa Santos semana com Wiliam Penna  11/10 Politizando o amor: o ato de amar e implicações políticas para o povo preto  18/10 O pensamento de Frantz Fanon* Abrahão de Oliveira Santos  25/10 SIAC: 10 Anos de Invisibilidade da Política Comissão de Coletivos	
27/09       Feminismo Negro       Cineclube         04/10       Semana de Psicologia da UFRJ: O pensamento de Neusa Santos       Atividade do coletivo na semana com Wiliam Penna         11/10       Politizando o amor: o ato de amar e implicações políticas para o povo preto       Aza Njeri         18/10       O pensamento de Frantz Fanon*       Abrahão de Oliveira Santos         25/10       SIAC: 10 Anos de Invisibilidade da Política       Comissão de Coletivos	
04/10 Semana de Psicologia da UFRJ: O Atividade do coletivo na pensamento de Neusa Santos semana com Wiliam Penna  11/10 Politizando o amor: o ato de amar e implicações políticas para o povo preto  18/10 O pensamento de Frantz Fanon* Abrahão de Oliveira Santos  25/10 SIAC: 10 Anos de Invisibilidade da Política Comissão de Coletivos	
pensamento de Neusa Santos semana com Wiliam Penna  11/10 Politizando o amor: o ato de amar e implicações políticas para o povo preto  18/10 O pensamento de Frantz Fanon* Abrahão de Oliveira Santos  25/10 SIAC: 10 Anos de Invisibilidade da Política Comissão de Coletivos	0 0
11/10 Politizando o amor: o ato de amar e Aza Njeri implicações políticas para o povo preto  18/10 O pensamento de Frantz Fanon* Abrahão de Oliveira Santos  25/10 SIAC: 10 Anos de Invisibilidade da Política Comissão de Coletivos	0 0
implicações políticas para o povo preto  18/10 O pensamento de Frantz Fanon* Abrahão de Oliveira Santos  25/10 SIAC: 10 Anos de Invisibilidade da Política Comissão de Coletivos	
18/10 O pensamento de Frantz Fanon* Abrahão de Oliveira Santos  25/10 SIAC: 10 Anos de Invisibilidade da Política Comissão de Coletivos	0 0
Santos  25/10 SIAC: 10 Anos de Invisibilidade da Política Comissão de Coletivos	
25/10 SIAC: 10 Anos de Invisibilidade da Política Comissão de Coletivos	
N ' 11 C / 1 I / 11 D 1 ~ N I IIDI	
Nacional de Saúde Integral da População Negros UFRJ	
Negra	
Módulo 3: Saúde Integral da População Negra	
01/11 Saúde da População Negra no Brasil Marcos Vinícius	0 0
08/11 Apresentação das pesquisas dos pretos do Bicunique	
PPGP e do coletivo*	0
15/11 Feriado	0

22/11	Cinedebate Filme Orí (21/11)**	Festival Político Cultural Coletividades Negras	
29/11	Saúde Holística Africana***	Folashewa	
06/12	Encerramento e avaliação	Bicunique	

#### Legenda:

## 7.4.2 Entre rajadas de fuzil e solos de guitarra: tornando visíveis as desigualdades na psicologia da UFRJ

São Gonçalo, Ilha do Governador, Caxias, Penha, Olária, Bonsussesso, Cascadura, Madureira, Vaz Lobo, Irajá, Honório Gurgel, Realengo, Bangu, Vila Valqueire, Méir, São Cristóvão, Maracanã, Estácio, Rio Comprido e Santa Tereza. São estes os lugares em que moram a maioria dos 30 estudantes negros/as que cursaram a disciplina na turma do coletivo.

Tijuca, Vila Isabel, Lapa, Glória, Catete, Laranjeiras, Botafogo, Leme, Copacabana e Ipanema foram os lugares que, por alto, consegui identificar como àqueles onde moram a maioria dos 20 estudantes brancos/as que cursaram a disciplina na turma do grupo de estudos.

Minha leitura precipitada do desenho da disciplina ganhava uma nova problematização e era posta à prova logo na primeira participação no grupo de estudos. Tal qual narro em meu diário de campo, foi chocante o encadeamento dos fatos que vivi neste dia e, que acabaram por explicitar, as experiências noturnas sob tiroteios para uns ou de Rock in Rio para outros.

Este ponto de inflexão reafirmou a urgência por compreender as tensões que cruzam o curso de psicologia. E, sem dúvidas, as desigualdades socioeconômicas, geográficas, culturais, étnico-raciais, de gênero e sexualidade ocupam um lugar central, sobretudo, porque aparentemente são ignoradas pelas políticas de formação e pelas práticas de ensino e aprendizagem.

<sup>\*</sup>Em razão de choque de agendas do convidado essas aulas foram remanejadas entre si.

<sup>\*\*</sup> A aula do coletivo foi transferida para quinta (22/11) em razão do cinedebate.

º Esta marcação sinaliza os dias em que as aulas coincidiram com os dias em que participei como docente colaboradora da disciplina Tópicos Especiais em Educação das Relações Étnico-Raciais do NEABI – Macaé.

<sup>°</sup> º Esta marcação sinaliza os dias em que não acompanhei os encontros do coletivo para acompanhar as atividades do grupo de estudos. Foram temas desses dias, respectivamente, as discussões sobre: consciência de classe; consciência racial; arranjos familiares e escravidão e apresentação dos seminários.

Entre rajadas de fuzil e solos de guitarra, a sinfonia carioca habita a psicologia da UFRJ. No entanto, esta sinfonia caótica, desarmônica, irritante e ensurdecedora parece sublimar quando atravessamos as caixas de isolamento acústico das salas da aula no cotidiano das turmas mistas. A sinfonia se dilui no silenciamento do universal, oco e estéril.

Em teoria, turmas mistas ou pluriétnicas. Na prática, um *modus operandi* que nega a realidade mista e mantém as experiências segregadas. Foi esta a conclusão a que cheguei. Talvez, porque convivendo com os dois grupos de trabalho apartados encontrei abismos e também similitudes. Estas acabam por denunciar aquilo que lhes é mais comum. Me refiro, a fragilidade do projeto político-pedagógico e das práticas de ensino-aprendizagem serem capazes de se conectar com a realidade e com as experiências diversas dos educandos; de enfrentarem às desigualdades e, de acolherem as diferenças como um motor do processo formativo de psicólogos/as.

Cheguei a esta conclusão por duas vias. Por um lado, vivendo intensamente o Instituto de Psicologia naquele semestre. Isso possibilitou compreender o currículo vivido na experiência dos dois grupos de estudantes e o quanto o descreviam, brancos e negros, unanimamente, como uma experiência *claustrofóbica, pouco motivadora ou envolvente* (relato oral).

Além disso, de como ambos os grupos, descreviam de forma muito semelhante suas frustrações com a dinâmica de suas aulas. Em geral, muito *rígidas, teórico-abstratas, conteudistas e com poucas trocas aprofundadas* (relato oral) e com uma centralidade desproporcional na figura de seus educadores, salvo algumas raras exceções que se repetiam nas menções de ambos os grupos.

Por outro lado, as reflexões de hooks (2019) permitiram que esse contexto da prática de campo fosse mais bem elucidado e compreendido do ponto de vista teórico. A autora nos conta sobre seu processo de transição, no ensino fundamental, entre as escolas negras do Sul dos Estado Unidos e a sua chegada às turmas mistas nas escolas, até então, frequentadas majoritariamente por brancos. Ela nos diz que:

A escola mudou radicalmente com a integração racial. O zelo messiânico de transformar nossa mente e nosso ser que caracterizava os professores e suas práticas pedagógicas nas escolas exclusivamente negras, era coisa do passado. De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus a escolas de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. A

excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca.

(...) A sala de aula já não era um lugar de prazer ou êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra hegemônica. O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos. (hooks, 2019,p.12, grifos meus)

Essa descrição nos é útil para localizarmos o quanto a sala de aula tende a tornarse, se nenhuma ação consciente for tomada, um espaço de reprodução sociocultural da segregação e do aprofundamento das desigualdades presentes na sociedade. E, neste ponto, muitos autores já nos falaram a este respeito, talvez, de maneira mais emblemática o próprio Bourdieu e Nogueira (1998).

São gigantescos os abismos entre estes estudantes e as experiências de onde partem. Isto está presente em tudo. Nas conversas, nos gostos, nas aversões, nas dúvidas, nos desejos, nos medos, nas referências e por aí vai. De modo que me era, absolutamente, exaustivo transitar de um grupo a outro toda sexta-feira e me ver, permanentemente, operando a reorientação dos meus próprios códigos sócio-culturais para comportar as interações.

Gritante no contexto das turmas apartadas essa exaustiva operação só atesta o lugar central que deveria ocupar estes modos de viver e se comportar heterogêneos no cotidiano das turmas mistas, que nos fala hooks (2019). E, do quanto isto exige uma postura consciente e convencida politicamente dos educadores/as e da instituição educacional. Por um lado, para enfrentar as desigualdades com oportunidades justas a todos e, por outro, explorando as possibilidades de trocas que a apreciação da diferença pode oferecer como potencial educativo para transformação da própria sociedade.

Infelizmente, a sinfonia é percebida, apenas, como algo que está do lado de fora da universidade. Como diria Arroyo (2018), é quando não se assume que a entrada dos *sujeitos feitos outros* nas escolas e universidades implicou reconhecer que as desigualdades e as diferenças passaram a se agudizar, também, "dos muros para dentro" exigindo políticas educacionais específicas.

Isto aparece de modo exemplar quando falavam os estudantes sobre os desconfortos que vivem quando em campo de extensão ou nos estágios. Os brancos/as diziam que procuravam naquela proposta de grupo de estudos a possibilidade de aprender mais sobre as desigualdades étnico-raciais. Falavam que *elas eram pouco comentadas durante a formação* e quando em campo se viam *sem recursos para lidar com a realidade* 

de seus pacientes pobres e negros/as. Acrescentavam também do medo de incorrer em uma prática estereotipada e racista (relato oral).

Já os estudantes negros/as me contavam do desconforto com a forma distanciada, abstrata, folclórica ou voluntarista com que a universidade compreende e se relaciona com a favela. Algo que elucida bem esta perspectiva e, de que as desigualdades e diferenças supostamente residiriam só dos muros para fora, foi um relato de uma estudante negra sobre o processo de seleção para um estágio em área de favela. Ela nos diz que:

O professor colocou como requisito que quem quisesse estagiar lá que essa pessoa precisava estar fazendo terapia. E duas colegas minhas, uma moradora de Manguinhos e a outra do Jacarezinho não faziam no momento por questões financeiras. E aí, elas não foram escolhidas na seleção. E eu fiquei pensando muito nisso. Porque era uma vaga para atendimento a pessoas de favela do Rio. Inclusive, nos lugares onde as duas moram. Mas em nenhum momento se pensou em falar que a UFRJ poderia oferecer esse suporte gratuito aos alunos de psi, já que quem fosse estagiar ali precisaria. E aí que esse critério é muito excludente. (Relato oral, entrevista, Odara, 2019)

Os estudantes negros não se sentem em um ambiente acolhedor para tensionar esta visão folclórica e voluntarista de favela. Como diz a citação anterior de hooks (2019), tudo soa como "uma ameaça à autoridade branca", devolvida naquela relação de "passivo-agressivo" que comentaram as estudantes por parte de seus professores/as. Já os estudantes brancos, ao terem na própria lógica branqueadora que impregna os processos de formação seu espelho, deixam de estabelecer outras relações com o universo negro, o universo favelado e com a própria luta antirracista.

O que parece ficar destes relatos é o quanto a formação em psicologia se empobrece quando as desigualdades e as diferenças são silenciadas. Assumo aqui a relação entre desigualdades e diferenças, tal qual fez Canclini (2009).

Canclini (2009) advoga que a tradição do pensamento educacional crítico esteve por muito tempo associada à teoria social marxista. Esta cumpriu um papel fundamental junto aos estudos da macrossociologia e nas formulações sobre a teoria das desigualdades na sociedade capitalista. No entanto, ele alerta quanto ao risco de sermos interpelados/as, muitas vezes, a olhar para a diferença condicionando-a sempre ao exame prévio a partir da teoria da desigualdade.

Sem perceber, acabamos por reproduzir um esvaziamento dos sentidos e das experiências múltiplas e particulares dos agrupamentos sociais. Isso leva a reproduzirmos um rótulo amplo, genérico e abstrato da exclusão: "os mais pobres", "os que não tem

acesso aos serviços públicos", "os que possuem maiores taxas de evasão", "os que ganham menos" e "os que morrem mais". Logo, também, a uma noção de inclusão, bastante abstrata e genérica que tende a se viabilizar, apenas, como mais uma "inclusão marginal", como lembra Arroyo (2018).

Já o contrário, ou seja, partir das teorias da diferença buscando sobremaneira o exame das distinções étnicas, regionais e nacionais que congregam as expressões culturais dos sujeitos tão pouco parece oportuno. Sem uma conexão com os processos mais gerais que fundamentam, unem e transformam diferentes em uma vasta camada de desiguais, incorreríamos no erro oposto e semelhante. (CANCLINI, 2009).

Em acordo com Canlini (2009) é desejável buscarmos uma abordagem que interpele por interseções e controle as refrações de cada posição. Assim, deveríamos compor um quadro de articulação entre as explicações teóricas das diferenças, as experiências particulares e as explicações teóricas das desigualdades. Parece ser esta uma forma interessante de tratar a questão quando pensamos nas políticas educacionais e nas práticas de ensino e aprendizagem.

### 7.4.3 Os significados da disciplina para os dois grupos de trabalho

Ao final do trabalho de campo e das análises podemos concluir que se trata de duas propostas diferentes, portanto, duas disciplinas dentro de uma só. Embora, o objetivo de discutir as relações étnico-raciais e a psicologia seja o mesmo, cada grupo de trabalho o faz partindo de caminhos distintos não havendo ali, no transcurso disciplinar, nenhum momento de intercâmbio, exceto, a primeira aula.

O grupo de estudos parece ser para os estudantes brancos, antes de tudo, um movimento de abertura. Ali, muitos dos estudantes, de algum modo, já vinham buscando por essas discussões. Muitos já participavam de projetos de extensão, do centro acadêmico, de coletivos culturais, coletivos de juventude político-partidários e até, do recém-criado, Coletivo Gisberta Salce de pessoas trans da UFRJ. Portanto, de maneira mais homogênea parecem ali estar fazendo um movimento de "querer saber mais".

Conversei com estudantes bastante assíduas no grupo de estudos e nestes outros projetos e coletivos. Creio que elas retratem bem a realidade dos outros estudantes da turma. Elas pontuaram que o *grupo de estudos era muito interessante*, uma vez que,

discutiam muito pouco questões de raça, classe e gênero no curso. Disseram que as discussões eram legais, mas que sentiam falta de outras bibliografias (relato oral).

O próprio professor na entrevista também fez uma autocrítica quando me disse que talvez "a dissertação não tenha se adequado bem" e que a dinâmica de leitura comentada "pode ter sido cansativa e não rendido tanto quanto esperava" (relato oral).

Outro elemento significativo foi que as estudantes destacaram o quanto tinha sido importante a minha presença e das outras duas monitoras negras na disciplina. "As provocações de vocês faziam a gente olhar pro lugar certo" ou ainda "Vocês traziam a vivência racial que ninguém ali tinha" (relato oral).

E, importante ressaltar, o quanto o coletivo apareceu nas entrevistas como o grande impulsionador dessa discussão no instituto e da admiração delas pelas ações do coletivo, "se não houvesse o coletivo virgínia nenhuma dessas discussões estariam sendo feitas no IP" (relato oral).

Acho significativo mencionar o quanto me foi delicado estar nessa posição. E, quando das ausências das monitoras, ser a única negra na turma. Tentei me aproximar das próprias monitoras. No entanto, me pareceram muito desconfiadas do meu trânsito assistindo as aulas em ambos os grupos, de modo que, uma negou a possibilidade de entrevista por questões de agenda e a outra disse não estar interessada.

Já do ponto de vista dos estudantes negros a disciplina representa um momento muito especial de fortalecimento e possibilidade de acumulação coletiva. Um momento em que, como diz hooks (2019, p.12), deixam de estar só reagindo e respondendo aos brancos. Como disseram duas estudantes na entrevista "alí, a gente não precisa ficar desenhando e explicando o que é racismo", ou ainda, "eu não tenho que ter paciência para sensibilizá-los de que eu sou um ser humano" uma vez que todos estão na mesma condição (relato oral).

É como se por um lado, soubessem da inevitabilidade e da responsabilidade de se posicionarem diante dos casos de racismo no cotidiano e, por outro, estivessem me dizendo que isso implicava sempre dar um passo atrás na sua própria auto-organização.

Nas entrevistas busquei compreender porque uma disciplina e não outra coisa, um projeto de extensão, por exemplo. Fiz algumas provocações buscando saber se "não se sentiam preocupados com as conclusões a que poderiam chegar os brancos estudando sozinhos", por exemplo. As respostas a esta provocação idiota foram as mais diversas e

interessantes. Desde "não somos babás dos brancos e eles precisam estudar" até uma que sintetiza bem o próximo ponto que desenvolverei.

Uma estudante me olhou com tranquilidade e respondeu dignamente a minha idiotice: "olha, você precisa ver que nós estamos juntos de quatro a oito horas por dia, durante cinco dias da semana!", como quem diz, porque só nessas quatro horas de uma sexta-feira os brancos nos dariam ouvidos? (relato oral). Esse apontamento me foi muito importante. Deveria, de uma vez por todas, entender a disciplina para além dela própria e localizar a função que cumpria no conjunto das tensões do instituto.

Até, então, estava muito presa aquilo que os estudantes me falavam do porquê ser disciplina e não outra coisa. Eles/as sempre justificavam a partir da importância de serem creditados por suas horas de estudo, de forçarem a universidade reconhecer a legitimidade de seus saberes e com a urgência de se repensar o currículo. Passado o campo e a análise do material acrescento outras percepções a estas justificativas dadas por eles/as. Elas, de modo algum, negam suas respostas. O esforço que faço na sequência é de, talvez, poder oferecer mais elementos para que eles/as, a partir da minha leitura, possam vislumbrar outros horizontes.

A primeira delas do porquê ser disciplina e não outra coisa, além de tudo que eles/as já disseram, me parece ser o fato de que no mundo da graduação além da disciplina ocupar um lugar de destaque e prestígio é ela a grande organizadora do tempo-espaço acadêmico. E o tempo é um bem precioso, como lembra o próprio Bourdieu ao nos falar das lógicas de organização dos sistemas de ensino e também da reprodução das desigualdades socioculturais.(BOURDIEU, 1998)

Como vimos no primeiro conto, o tempo circula de forma muito desigual no espaço do IP, sobretudo, diante de um currículo claustrofóbico e onde a disciplina e o disciplinar são "rei". Fui percebendo o quanto era mais difícil a organização interna do coletivo no semestre em que a disciplina não estava prevista para ser oferecida, principalmente, pela difículdade de se encontrarem. Por seu caráter fixo e seu ritmo encadeado, a disciplina propicia ao coletivo intervir nessa máquina moedora do tempo-espaço acadêmico.

Garante uma disputa em igualdade de condições pelo tempo dos outros estudantes negros/as nos mais diferentes períodos. Posto de outra forma, esse tempo-espaço conquistado e partilhado permite que não só o coletivo deixe de "o tempo todo, só

responder e reagir aos brancos", como nos diz hooks (2019), para que alcancem e propiciem a maioria dos estudantes negros/as esta mesma possibilidade.

O segundo aspecto é o quanto este formato que possibilita intervir no eixo do tempo-espaço de um número maior de estudantes, propicia também, fazê-lo no eixo das racionalidades e verticalidades hegemônicas daquilo que se espera de uma disciplina. É como se utilizando do pretexto do disciplinar eles pudessem hackeá-lo para ensaiar outras possibilidades desse espaço de forma mais perene e continuada que as outras ações educativas nem sempre oferecem.

Me refiro a necessidade de formular uma ementa; discutir quais convidados/as chamar; poder criar o formato e o tipo de experiência pedagógica desejada; constituir uma proposta com começo, meio e fim e, propor um esquema avaliativo de tudo isso, configura um processo de reflexão e elaboração coletiva profundamente educativo, estimulante e poderoso para eles/as.

Em um contexto claustrofóbico de "disciplinas que não dão vontade de viver" (relato oral), a dimensão de um processo estimulante e prazeroso de busca pelo conhecimento como prática de significação e cura são elementos fundamentais para a educação antirracista enquanto uma prática de transgressão, como lembra hooks (2019). Ademais, percebi durante o campo o quanto isto ajuda o coletivo a não "se perder" nas miudezas e nos perigos de uma prática política sem teoria. Em uma prática que vira o ativismo pelo ativismo, como nos lembra Freire (2019).

Dito de outra maneira, a disciplina acaba se tornando o espaço em que eles/as podem ao mesmo tempo: socializar, refletir e equalizar horizontalmente as experiências da prática antirracista com estudantes negros/as dos mais diferentes períodos; propicia um espaço previsível e qualificado de encontro que têm começo, meio e fim, permitindo discussões mais aprofundadas e, principalmente, se torna um espaço de exercício de autonomia, de produção de novos conhecimentos e possibilidades de acumulação de outros capitais culturais e simbólicos por um número maior de estudantes negros/as. Estes capitais farão toda a diferença na luta política ampla, naquelas "quatro ou oito horas, durante cinco dias na semana" que passam respondendo e reagindo ao racismo.

Dizer isto não significa, como veremos a diante, que a disciplina e o disciplinar é a saída para os problemas como eles/as mesmos apontam nas entrevistas. Não implica negar a urgência na construção de espaços mistos dedicados a discussão das relações étnico-raciais, como os próprios estudantes negros também sugerem.

Significa, apenas, reconhecer que o silenciamento das desigualdades, das diferenças e a reprodução das práticas racistas, classistas e sexistas na/pela UFRJ acabaram provocando este tipo de resposta engenhosa. Implica reconhecer, no mínimo, que ao menos cinquenta estudantes de psicologia e um docente se posicionaram de maneira ativa em 2019.2 contra esse cenário.

A educação para as relações étnico-raciais, nos moldes que citei anteriormente, não ocorre no ato da disciplina em si. No entanto, a disciplina têm sido um polo importante de organização e fortalecimento daqueles/as que têm se proposto a esse desafío no instituto. E isto é assim porque, enquanto não se alteram as diretrizes da instituição e não se viabiliza o fortalecimento do projeto político-pedagógico com a busca por outras políticas e práticas de ensino-aprendizagem é a disciplina que ajuda a manter a chama acesa.

Por um lado, é ela que fortalece, da coesão e maior lucidez de propósitos ao agrupamento negro. E, por outro lado, acolhe os demais estudantes e docentes brancos/as que já se incomodaram e buscam, no mínimo, não mais atrapalharem o processo de transformação no Instituto de Psicologia.

Nesta seção foram explicitados alguns significados possíveis da disciplina para os dois grupos de trabalho. Em função do tempo e dos limites delimitados para esta pesquisa, não foi possível avançarmos para entrevistar os coordenadores do curso e colher suas impressões.

Há ainda que se considerar que estamos falando, apenas, da segunda edição de uma disciplina circunscrita no ano de 2019. Em 2020 ela não foi oferecida em função de uma série de complicações que envolvem a pandemia e outros fatores<sup>43</sup>. Não obstante, tudo indica que permaneça sendo oferecida em esquema presencial, sendo interessante que novos estudos possam acompanhar essa evolução.

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> A pandemia em março de 2020 acarretou suspensão das aulas na UFRJ até que se estabelecesse diretrizes para o ensino remoto emergencial. A compressão do calendário acadêmico para reposição via ensino remoto emergencial deixou, extremamente, sobrecarregados estudantes e professores. Outro elemento foi que em comum acordo com o docente, o coletivo julgou ser prioritário garantir esforços para viabilização da I Jornada de Psicologia e Relações Étnico-Raciais, ainda que, em formato remoto. A jornada havia sido proposta e pactuada no final de 2019 por uma comissão pró-mudanças na formação em psicologia, formada por representantes do coletivo, centro acadêmico e direção após um caso de racismo que mobilizou o instituto em finais de 2019.2 e estava prevista para o primeiro semestre tendo sido adiada sine die. Assim, o coletivo dedicou seus esforços para impulsionar a jornada e para apostar no Clube de Leitura como uma proposta diferenciada e mais leve, considerando as dificuldades dos estudantes com as disciplinas no formato de ensino remoto emergencial.

### 7.5 O POLÍTICO E O PEDAGÓGICO NAS PRÁTICAS DO COLETIVO VIRGÍNIA

Paulo Freire sempre nos convida a reconhecer a politicidade da educação e, por outro lado, a dimensão pedagógica que o ato político implica. A tradução da expressão *político-pedagógico* que utilizo na sequência vincula-se a este entendimento freiriano. Dito de outro modo, do reconhecimento da indissociabilidade desses dois atos e ao mesmo tempo de suas particularidades e independências relativas. (FREIRE, 1982, 1993, 2019).

Scocuglia (2019,p.90) nos oferece uma síntese bastante útil de uma forma de perceber esta relação em Freire. Ele nos dirá, apoiado no livro *Pedagogia: Diálogo e Conflito (1985)*, que para o educador a "especificidade do político estaria no vencer (os antagônicos), enquanto a especificidade da pedagogia estaria no convencer (os não-antagônicos)."

Assim, a dimensão do político apontaria para superação das condições promotoras das desigualdades e opressões das sociedades. Já a dimensão pedagógica encerraria o desafio de convencimento das amplas camadas populares de desiguais e oprimidos, quanto da necessidade de reinvenção dessas sociedades. Nas palavras de Freire em Gadotti et al. (1985, p.29) "A vitória, enquanto ato político, é mediada pelo convencimento enquanto ato pedagógico".

Isto posto, retomo aqui um paralelo/alusão entre a dobradinha político-pedagógico e a relação entre aquilombamento e lugares da negritude. É como se no primeiro polo dos processos de aquilombamento estivéssemos falando, prioritariamente, desta dimensão da organização política e construção de projeto comum para vencer os antagônicos. Já no polo dos lugares estivéssemos diante do sentido prático das "tarefas comuns" que guardam um imenso potencial pedagógico de agregar e convencer politicamente os não-antagônicos.

Ainda que os aquilombamento-coletivos estudantis negros que acompanhei não possuam um projeto comum categórico, de contornos bem delimitados, eles/as o têm enquanto processo. Como vida abrigada em botão aguardando a hora de florescer, como lembra Ayana no conto. Meu tempo junto deles/as não me permitiu acompanhar os mistérios da floração, mas sim, de ver o encanto de seus botões.

Portanto, não parto, para esta exposição a respeito das estratégias políticopedagógicas, da primazia do político enquanto este *projeto comum* e bem demarcado, uma vez que este encontra-se em gestação. Parto das raízes (aquilo que absorvem da territorialidade dos *lugares da negritude* como matrizes formadoras); dos caules (aquilo que sustenta e conduz a energia para suas ações educativas, as *contra-racionalidades*, *temporalidades e horizontalidades* dissidentes ou contra-hegemônicas provenientes desses lugares) para, finalmente, alcançar o botão (aquilo que ampara e vai subsidiar o vir a ser da flor, as *estratégias político-pedagógicas*).

Se esta elaboração será o suficiente para, a partir das práticas educativas que já realizam, imaginarmos e acertarmos a respeito dos mistérios da flor como o amadurecimento de um projeto educativo próprio e de contornos delimitados pelo coletivo, só o tempo e as flores para nos dizer.

Cada coletivo negro constitui de maneira singular estes *lugares da negritude*. Juntos, eles tecem esta espacialidade com o conjunto das práxis sócio-culturais afrobrasileiras e dão substância a esta territorialidade negra da UFRJ. Esta territorialidade oferece substratos para o conjunto da universidade. Isto significa que outras territorialidades e lugares coexistentes na UFRJ podem absorvê-los de diferentes maneiras, com distintos arranjos e proporções.

Quero dizer com isto que as estratégias político-pedagógicas que descrevo e atribuo ao Coletivo Virgínia podem estar presentes e, eventualmente, serem aplicáveis aos demais coletivos estudantis negros da UFRJ, uma vez que a matriz formadora desta territorialidade negra é uma co-criação e um solo comum onde se estabelecem.

Porém, não posso afirmar que são aplicáveis. Por um lado, porque esta sistematização resulta das análises daquilo que vivenciei junto do Coletivo Virgínia. Por outro, porque há sempre no âmbito de cada coletivo e de seus lugares da negritude o exercício das singularidades, das apropriações seletivas e das mediações que realizam perante as outras territorialidades que os interpelam<sup>44</sup>.

Acompanhando as práticas educativas do Coletivo Virgínia é possível identificarmos e, aqui busquei agrupar de maneira didática, as principais estratégias político-pedagógicas alimentadas a partir dos eixos das contra-racionalidades, temporalidades e horizontalidades não hegemônicas ou dissidentes, sendo que se relacionam de forma interdependente por meio da dialogicidade.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> Essas outras territorialidades podem ser representadas nas singularidades dos institutos e escolas; da ação de distintos agrupamentos universitários; dos campos de saber; da natureza dos cursos; das diferentes escolas de pensamento e por aí vai.

No eixo das contra-racionalidades encontramos a estratégia político-pedagógica que propõe a reconciliação do binômio *espiritualidade-corporalidade*. No eixo vinculado às temporalidades temos o convite para o exercício de recontextualização da relação entre *memória-linguagem*. Quanto ao eixo das horizontalidades, encontramos o propósito de reabilitar relações de *circularidade-irmandade*. Por fim, a estratégia político-pedagógica que me parece amalgamá-las é a *dialogicidade*.

Evidentemente, esta construção autoral surge da análise do material de campo da pesquisa e, traduz um esforço de organização e explicação de estratégias que ocorrem de maneira integrada e que são indissociáveis. Portanto, um esquema explicativo que tão somente serve como uma ilustração de um processo complexo de trocas e interações.

Não obstante, esta construção está também fundamentada na literatura. Os termos grafados em itálico estão sendo aqui compreendidos a partir da leitura teórica que Nascimento (2019) faz deles e da centralidade que ocupam na construção do conceito de *cultura e culturas afro-brasileiras* ou *culturas negro-africanas* no sistema de pensamento do autor, os quais também embasam este trabalho.

Nascimento (2019) nos auxiliará, então, na forma de substantivar a ação cultural do coletivo como sendo uma forma de ação cultural afro-brasileira ou negro-africana e a perceber os propósitos dessas estratégias político-pedagógicas ali presentes.

#### 7.5.1 As ações culturais afro-brasileiras ou negro-africanas

É nos documentos dois e três intitulados "Revolução cultural e futuro do panafricanismo" e "Considerações não sistematizadas sobre arte, religião e cultura afrobrasileiras" que Nascimento (2019) aborda de maneira mais detida estas interações no referido livro.

Segundo Nascimento (2019, p.100) "Os sistemas de valores é a espinha dorsal de todas as culturas, eles impregnam nosso espírito criativo dando forma ao complexo de mitos inaugurais" deste modo, irá afirmar que "nisto consiste a mitopoesia de uma cultura. Imagens quintessenciadas da experiência, os mitos fundam a matriz reprodutora de nossas ações diárias. Eles incorporam os aspectos mais profundos, significativos e originais de nossa ontologia.<sup>45</sup>"

221

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup>No parágrafo seguinte encontramos: "Nosso ser histórico é de origem mítica. Esta é uma lição da nossa arte, que, ao contrário da arte do chamado Ocidente, tem para nós o sentido de uma vivência, natural e

Nascimento (2019, p.115; 65) partindo da experiência africana e afro diaspórica defende a cultura como uma unidade criativa. Sempre que aborda as culturas afrobrasileiras nunca o faz dissociado das culturas africanas e das culturas diaspóricas, mas sim, como uma relação complexa e integrada de afirmação de uma cultura pan-africana. Temos, assim, algumas percepções acerca das culturas africanas e negras em Abdias:

Não conseguiu [o colonialismo] suprimir completamente os valores africanos da cultura. Instituições e tradições de diversas culturas transplantadas da África para o Brasil permanecem existindo em todo o seu brilho e vitalidade. Algumas dessas culturas deixaram sua marca indelével na face cultural brasileira; outras conservam intacto todo um sistema de pensamento simbólico, de teologia e cosmologia. (...) Entre elas mesmas, as culturas africanas mantiveram um complicado jogo, uma interação por vezes sutil; a qualidade e a dimensão da reciprocidade que mantinham variavam segundo as diferentes condições da vida escrava e das características respectivas de cada cultura. Isto resultou numa diversidade de situações entre elas, em termos de desenvolvimento, de visibilidade e prestígio. (p. 115, grifos meus)

Falo das culturas africanas e das culturas negras, quer dizer, culturas dos africanos e de seus descendentes na diáspora; as destes últimos podem ou não ser inteiramente africanas, porém são típicas das comunidades negras em seus respectivos países. E são todas essas culturas, com suas nuanças características escolhidas criticamente para constituir uma unidade libertadora e progressista, que suportam e estruturam a cultura panafricana. Como Amílcar Cabral, sabemos e queremos "preservar e criar a cultura, para fazer a história" (p.65, grifos meus).

Os documentos que constituem o livro de Nascimento (2019) foram escritos em diferentes temporalidades. No entanto, há neles de modo muito vivo a experiência do exílio e os ecos e polêmicas advindas da ascensão do movimento pan-africanista no mundo e, das revoluções africanas por independência que incendiaram o final dos anos 1950. Esta influência também está presente nos ecos de "Condenados da Terra" de Frantz Fanon e na obra de Freire (2019).

Abdias foi uma das poucas vozes afro-brasileiras e latino-americanas que teve oportunidade de adentrar o cerco dos fóruns pan-africanistas do mundo. Neste livro, ele aparece empenhado a oferecer uma terceira via ao próprio pan-africanismo, como comenta Moore (2002) e, isto influencia sua elaboração sobre cultura.

\_

criativa. Alimento e expressão de nossas crenças e valores igualitários, assumimos esse poder do talento e da imaginação como o mais poderoso instrumento em nossa comunicação social e no diálogo com as nossas mais profundas raízes no espírito e na história. Nem racionalismo europeu, nem mecânica norte-americana; arte é aquele outro olho, o olho de Ifá, que inspira, organiza, significa e infunde significação à nossa trajetória no mundo história e espiritual." (p.101).

Nascimento (2019) busca uma elaboração integrativa. Por um lado, anseia reposicionar e equilibrar as importâncias das culturas africanas e afro-diaspóricas, diante das tensões e tentativas de sobreposição entre elas. Por outro, de aproximar, no interior do próprio pan-africanismo, as perspectivas mais próximas do culturalismo, do economicismo e do nativismo africano.<sup>46</sup>

Transcrevo um trecho mais longo sobre como Nascimento (2019) percebe esta integração das culturas entre si. Nele também está registrado uma forma de assumir a cultura sem dissociá-la das demais instâncias sociais no projeto de emancipação de africanos e afrodescendentes.

Fica claro, então, que a edificação de mecanismos trans-culturais no coração da comunidade pan-africana é passo fundamental que virá garantir a realização do pan-africanismo se estiverem integrados num projeto progressista econômico, político e social.

Futuros passos sobre estradas pragmáticas deverão procurar os meios de enfatizar e desenvolver a cultura pan-africana e nunca de meramente promover, por exemplo, a cultura afro-brasileira, iorubá, haitiana, ou qualquer outra cultura singular.

A noção de auto-suficiência está implícita no desdobramento desse processo. Este alvo da unidade necessária exige que cada país atravesse a longa estrada da auto-emancipação em sua capacidade singular. Devemos começar imediatamente a reconhecer nossa dependência de nós próprios, explorar nosso potencial de forças e recursos, estudar e conhecer nossa circunstância, controlar nossas energias e riquezas - estas são as direções pelas quais nos tornaremos aptos a edificar sistematicamente nossa unidade própria.

Nos termos a que estou me referindo, a mencionada política cultural será apropriada à concreta realidade de cada unidade; porém nenhuma delas se esgota na prática de sua própria experiência singular. Nesta vocação dialética para a auto-suficiência e a cooperação recíproca, aquela longamente buscada unidade terá a chance de se consolidar. Autonomia e suficiência não devem ser sinônimos de isolamento. (p.96-97, grifos meus)

Nascimento (2019) nos apoia na empreitada de resgatar nossas raízes e de afirmar nosso legado político, histórico e cultural como povo quando entende a cultura como unidade criativa. Interpreto seu convite como um chamado para que entendamos que o sentido potente de cultura só pode surgir na interação e na integração entre as culturas africanas e afro-diáspóricas. Isto porque elas juntas refletirão os acúmulos das riquezas e das criações advindas da experiência negro-africana no mundo. Ademais, em um outro trecho, Nascimento (2019) nos mostra uma apropriação da cultura e da política cultural de forma bastante propositiva e flexível:

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> Para compreender melhor esta pano de fundo e captar como estas diferentes perspectivas interagem pensando a política da africanidade ver Mbembe (2001).

(...) De um lado, é necessário reafirmar nossa tradicional integridade presidida pelos valores igualitários de nossa sociedade pan-africana; cooperação, criatividade, propriedade e riqueza coletivas. Ao mesmo tempo, torna-se imperativo transformar a tradição em um ativo, viável e oportuno ser social, fazendo passar pelo crivo crítico seus aspectos ou valores anacrônicos; em outras palavras, atualizando a tradição, modernizando-a. Tornar contemporâneas as culturas africanas e negras na dinâmica de uma cultura pan-africana mundial, progressista e anticapitalista, me parece ser o objetivo primário, a tarefa básica que a história espera de nós todos. Como integral instrumento de uma contínua luta contra o imperialismo e o neocolonialismo, forjada junto com as efetivas estratégias econômico-políticas, essa cultura progressista pan-africana será um elemento primordial da nossa libertação. (p.67-68, grifos meus)

O momento histórico que vivemos é muito diferente. No entanto, me parece extremamente pertinente as críticas implícitas que Abdias faz a cada uma das perspectivas e, a maneira pela qual, ele vislumbra e constrói a possibilidade de diálogo entre elas. Ainda que o tempo tenha tratado de resolver muitas tensões, nem todas desapareceram do seio do movimento negro.

Em outras palavras, no caso aquelas que sintetizam a forma pela qual me apropriei das contribuições de Abdias para tomá-las como ponto de partida, não nos interessa assumir nossa cultura e identidade afro-brasileira dissociadas ou esvaziadas da afirmação das culturas e identidades africanas. Tão pouco, agregaremos a luta negro-africana no mundo se para fazê-lo abrimos mão das invenções e estratégias culturais que nossa afro-brasilidade forjou, nos permitindo o acesso direto a nossa integridade de ser africano e afro-diaspórico.

É sendo sujeito negro-africano que posso afirmar a afro-brasilidade e tensionar a cultura e a política da nação. E, é sendo afro-brasileiro que posso como negro-africano enriquecer o repertório político-cultural da emancipação de meus irmãos/as africanos e afro-diaspóricos. É na interação que estas culturas encontram os elos de semelhança e também reconhecem suas singularidades.

É o encontro que pode contextualizar as práticas culturais e favorecer as apropriações respeitosas, ao mesmo tempo, em que permite radicais reformulações, intercâmbios e a legitimação de novos arranjos e criações ente negros/as no continente e na diáspora. Portanto, mais trocas e relações mais fluídas para que refratemos apropriações alegóricas ou excessivamente essencialistas. Trânsitos mais profundos e relações mais integrais para que refratemos apropriações superficiais ou excessivamente relativistas.

Bom, e qual a importância desta reflexão que nos traz Nascimento (2019) neste ponto do trabalho? A principal contribuição me parece ser de nos apoiar no processo de substantivar as *ações culturais* para liberdade ou libertação que faz o coletivo como *ações culturais* tipicamente *afro-brasileiras ou negro-africanas* neste intuito de emancipação do povo negro que ele nos traz.

Logo, quando Freire (2019, p.239) nos diz que as ações culturais problematizadoras são àquelas que "aclaram os oprimidos da situação objetiva em que estão, que é mediatizadora entre eles e os opressores, visíveis ou não" podemos estar perante um desvelar que implica, na experiência dos coletivos negros, os desafios do projeto político, econômico e social que Nascimento (2019) sugere nas citações anteriores. Uma alusão que faço ao polo político do binômio político-pedagógico.

E, quando Freire (2019, p.102) nos diz que as ações culturais são "utopias que partem da unidade inquebrantável entre denúncia e anúncio" vislumbramos os desafios dos coletivos no processo de composição de suas denúncias, de apropriação de suas próprias culturas e, de luta pelo direito de produção de seus próprios conhecimentos, terem nas tradições modernizadas das culturas afro-brasileiras ou negro-africanas subsídios para comporem seus anúncios, tal qual nos fala Nascimento (2019) a respeito da política cultural. Uma alusão que faço ao polo pedagógico do binômio político-pedagógico.

Este enquadramento de Nascimento (2019) nos ajuda a identificar e agrupar esses elementos que vi atravessarem as ações educativas do coletivo e de percebê-los como estratégias político-pedagógicas. Além disso, facilita interpretarmos este trânsito das diferentes influências do pensamento africano e afro-diaspórico explorados na ementa do coletivo. Parece ser esse um dos caminhos que os anúncios sobre saúde e psicologia na experiência negro-africana ou afro-brasileira exigem.

Nascimento (2019) nos ajuda a estabelecer a defesa desse par *espiritualidade-corporalidade* como constituintes da nossa ancestralidade, pilar fundamental da nossa cultura. Este caminho em sua obra nos mostra a relação indissociável entre a dobradinha que nomeio como *memória-linguagem*, tanto para que estes coletivos possam reconstituir memórias e curar nossa linguagem adoecida, quanto para que ela esteja à altura de criar e pronunciar novas memórias. E, junto delas, aquilo que ele traz pelo nome de *comunalidade*, esmiuçada aqui como *circularidade-irmandade*, sem a qual não é possível

dar vida a esta plataforma política, cultural, social, espacial, econômica e epistêmica de emancipação.

A sistematização dessas estratégias esteve baseada na participação junto as atividades do coletivo, nas quinze aulas e nos vinte e sete diários de ressonâncias produzidos pelos estudantes. Como vimos, um único diário produzido no contexto dessa disciplina foi nosso guia de condução de três capítulos da tese, de modo que nele, também podemos encontrar alguns desses elementos aqui mencionados.

Durante a sistematização dos diários e escolha deste em particular, sugeri ao coletivo a possibilidade de organização, edição e diagramação de um e-book com todos os diários como uma memória da disciplina. Este é um dos projetos a que pretendo me dedicar no pós-tese, junto ao coletivo. Isto posto faço, apenas, menções as aulas e ao Conto 1 para explicitar como essas estratégias aparecem.

## 7.5.2 Espiritualidade-corporalidade, memória-linguagem e circularidade-irmandade como estratégias político-pedagógicas

Primeiramente, destaco este trânsito fluído de uma contra-racionalidade emanada dos lugares da negritude que reconcilia *espiritualidade-corporalidade* tornando-a uma estratégia político-pedagógica a guiar os processos de aprendizagem e produção de novos conhecimentos em saúde e psicologia. Assim, aquilo que conscientemente foi desvinculado pela ciência ocidental eurocêntrica ali era reagrupado.

Falo da busca por esta reconexão com a realidade do corpo-espírito da terra, da natureza e seus elementos, dos sujeitos e deles entre si. Essa busca esteve presente tanto nos temas das aulas como nas abordagens feitas pela maioria dos/as convidados/as. Traziam elas/es suas reflexões sempre mediadas pelas cosmopercepções presentes no imaginário cultural afro-brasileiro ou negro-africano, especialmente, trazendo contribuições das religiosidades de matriz africana.

Essa contra-racionalidade se apresenta, além dos temas e das abordagens dos convidados/as, nas formas que pelas quais as emoções, os sentidos, o jogo corporal e as descobertas intuitivas se tornam cada vez mais conscientes e valorizadas nos processos de aprendizagem entre os próprios participantes. Tentei expressá-las um pouco na relação estabelecida entre Ayana e o Sr. Lima Barreto.

Se, ainda assim parecer confuso, tento desfazer as dúvidas trazendo as palavras de nosso educador popular em saúde, professor Eymard Vasconcellos em seu artigo "Espiritualidade na educação popular em saúde" (2009). Esta descrição se aplica perfeitamente aquilo que acontece no espaço da disciplina e que se pode deduzir a respeito dessa produção de novos conhecimentos em saúde e psicologia. Ele nos diz que:

A convivência intensa de alguns profissionais de saúde com as classes populares e os seus movimentos tem-lhes ensinado um jeito diferente de conduzir seus atos terapêuticos. Aprendem a romper com atitude fria dominante no modelo da biomedicina e passam a criar um vínculo emocional com as pessoas cuidadas, que gera um estado de alma aberto para ser afetado profundamente por elas. Este desenvolvimento com as pessoas cuidadas desencadeia intuições que são acolhidas e colocadas em operação no trabalho em saúde. Vai-se, com o tempo, adquirindo uma confiança neste agir orientado também pela emoção e a intuição. Aprende-se a valorizar percepções sutis dos sentidos. Vai-se também aprendendo a manejar, de forma equilibrada, a relação entre a razão, a emoção e a intuição na estruturação do ato terapêutico. (VASCONCELOS, 2009, p.327-328, grifos meus)

Esse movimento que Vasconcelos (2009) descreve acontece entre os estudantes e com as trocas deles/as com os próprios convidados/as. Tornam o espaço educativo, profundamente, terapêutico. São incontáveis as menções nos diários de ressonâncias que nos falam desse significado: a disciplina como "lugar de cura", "espaço seguro", "lugar de abraço", "espaço terapêutico", "lugar de produção de saúde e de vida"," uma disciplina que dá vontade de viver" porque também um espaço de "ali eu me senti integral, um ser total" (diários de ressonâncias).

Lembremos que são eles próprios futuros profissionais de saúde oriundos das classes populares e integrantes de um coletivo negro. A disciplina aparece, por meio dessa estratégia político-pedagógica, fundamentando na teoria e na prática uma ruptura com a estruturação enrijecida do modelo racional ocidental e biomédico, muito presente na formação acadêmica, como nos lembra Vasconcelos (2009). Além disso, oferece outras possibilidades tanto de construção de suas identidades como psicólogos/as, quanto de estratégias para práticas terapêuticas mais holísticas e afrocentradas.

Questionam a figura de um "terapeuta mudo e sentado numa cadeira" ou do "psicólogo frio e isentão" (relato oral). Como nos lembra uma das estudantes em sua entrevista "a psicologia não se resume a clínica de consultório", ou ainda, "precisamos olhar para as práticas de uma psicologia não institucionalizada" inspirada na aula do professor Abraão (SANTOS, 2018). Pedindo para que me falasse mais a respeito, a estudante me diz:

Por que não pensarmos que também pode ser terapêutico para aquela paciente, naquele dia específico, substituir uma sessão de terapia por uma roda de samba que faz super bem para ela? Ou a ida para uma visita guiada no museu que tá passando a exposição "pardo não é papel"? (Entrevista Individual, Yara, 2019)

Para irmos fechando essa primeira estratégia, espírito e corporalidade parecem ser convocados para uma reintegração com a razão, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da experiência das aulas. Isto pode ser observado também pela abertura espiritualizada ou ritualística do encontro e uma certa imprevisibilidade cênica dos corpos. Deixo uma nota de meu diário de campo que comenta um pouco esses aspectos:

Sexta feira, teoricamente, eles deveriam chegar se arrastando para aula. Falta uns vinte minutos para começar e, digamos, mais da metade da turma já está aqui. Como chegam dispostos! O ambiente parece uma espécie de confraternização permanente. Daqui a pouco muitos estarão dando depoimentos duros e outros em lágrimas trazendo situações de violência, mas nada disso tira esse cheiro de ocasião especial. Me sinto meio amargada pela vida perto deles. Cada um que entra por essa porta chega mais produzido que o outro. Quando começo a memorizar seus nomes elas trocam de penteados. Estou aqui, mentalmente, tentando identificá-las enquanto o pessoal não chega. Algumas vêm maquiadas, com brincos e colares combinando. Outras estão chegando com turbantes coloridos. Me parece que se arrumam para si e para uma afirmação coletiva. A sala tem uma atmosfera mágica. Tem sempre um Q de tudo pode acontecer. Uma abertura, uma indeterminação, um mistério, uma imprevisibilidade. Seria só a ausência do controle do professor? Seria algo da juventude? Seria meu lugar de pesquisadora? Sinto, como já aconteceu, que a qualquer momento alguém vai pedir a palavra e puxar um verso, uma rima, cantar alguma coisa ou nos chamar para uma dança. Seus corpos nunca estão parados nas cadeiras. Nem de longe parece uma aula tradicional embora os pactos de compromisso estejam presentes e não precisem ficar sendo repetidos. Eles ainda estão entrando na sala. Todos se cumprimentam, um a um, com beijos e abraços. E é assim sempre. Podem chegar atrasados o quanto for e fazem do mesmo jeito sem causar tumulto. Já reparei que fazem com aqueles que não conhecem. O outro importa muito. Os primeiros já ajeitaram as cadeiras para formar a roda. Daqui a pouco chega alguém trazendo comidinhas. Colocam no centro da mesa ou deixam rodando de mão em mão. Ninguém ali fica acanhado de pegar a última bolacha do pacote. É como se aconchegassem o corpo e o espírito de cada colega para aguentar a dureza das coisas que discutem aqui. Pelo menos, é assim que me sinto. Mesmo sendo tão duro, saio sempre

leve, revigorada, não sei, disposta? No outro grupo as discussões são infinitamente mais "tranquilas", mas saio extenuada e com dor de cabeça. Seria muito pensar e pouco sentir? Quanto asé pode caber em uma sala? Às vezes, me pergunto como podem chegar com tanto entusiasmo e, ao mesmo tempo, trazendo tantas marcas e dores da vida sendo tão jovens. Me pergunto se eu era assim. Agora, não me lembro. Uma movimentação na porta. Parece que vamos começar. Escrever depois sobre o papel do ritual.

(Diário de Campo, 20 de setembro de 2019)

A partir do eixo das múltiplas temporalidades presentes nos lugares da negritude, nos encontramos com a segunda estratégia político-pedagógica que versa sobre a relação entre *memória-linguagem*. É a experiência de temporalidade cindida para a população negra que mantém a porte entreaberta como vimos no conto. Este tema foi discutido na maioria das aulas, com destaque para a que tratou da temática do afrofuturismo e do pensamento de Fanon e a necessidade de inventar uma nova psicologia.

Esta condição de tempo cíclico e cindido parece delegar um papel central a dobradinha *memória-linguagem*. Seria esta dobradinha responsável por conduzir político e pedagogicamente este processo de tradução, recontextualização e nomeação da realidade e de seus lugares necessários, sobretudo, ao ato educativo antirracista, como já nos alertava lá atrás Nascimento (2019).

São os processos do lembrar e do esquecer tão bem captados na literatura de Conceição Evaristo (2014, 2017) e no próprio diário de ressonâncias da estudante que vimos nos outros capítulos. É a necessidade de imprimir um ritmo mais lento que permita acessar, divagar, digerir e disponibilizar as ferramentas da memória para constituição de uma nova linguagem, sem a qual os *anúncios* do antirracismo não podem ser expressos (FREIRE,2019). E, por consequência, aqui, a visão deixa de exercer a primazia sobre os demais sentidos, tal como nos foi relegado como herança colonial<sup>47</sup>.

Neste ponto a linguagem ganha uma relevância fundamental. Falo do papel que cumpre nas aulas e outras ações educativas os sons do silêncio; do pranto contido ou descarado; dos risos frouxos; das declamações enraivecidas ou apaixonadas; das letras de música; dos corpos em movimento; das bocas mastigando o alimento compartilhado —

1

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> Esta longa discussão é bem explicitada no artigo "Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos" de Oyèrónké Oyěwùmí e, também, podemos tomar contato com ela a partir da tese de Cespedes (2019) "Ser sonoro: histórias sobre músicas e seus lugares" que deu origem ao interessante podcast "Ser Sonoro". Em síntese, a crítica se localiza na limitação do sentido da visão como a única forma de atestar, refletir e explicar as verdades do mundo.

sempre presente nas atividades e aulas do coletivo. Na maioria das vezes, toda essa linguagem está nos dizendo e nos educando sobre muitas outras coisas "indizíveis" ou dizíveis apenas nestes termos.

Estão reconstituindo uma linguagem pela qual é possível expressar as feridas do racismo e de renomear as experiências e possibilidades de superação. Me arrisco a dizer que não há educação das relações étnico-raciais, de fato, se não estivermos atentos/as para identificar este movimento de busca por uma nova linguagem e de apostar no potencial educativo que ele pode representar para todos os grupos étnico-raciais em relação. <sup>48</sup>

Além dessa estratégia político-pedagógica ser um guia para as práticas educativas, eles também utilizam essa orientação como forma de repensar a própria psicologia em seus processos de produção e conhecimentos. Cito na sequência algumas associações trazidas pelo professor Abrahão Santos apoiado nas discussões de Fanon.

Creio que esse trecho que sintetiza bem como a dobradinha *memória-linguagem* costuma aparecer em outros momentos, quando o coletivo a utiliza para repensar a psicologia. Ele nos diz:

É preciso inventar uma nova psicologia. Devemos descrever os mecanismos do racismo na psiquê. É urgente inventarmos um novo idioma e curarmos a nossa linguagem. Oferecermos outras referências, histórias, metafísicas, pedagógicas e ontológicas do estar junto. Propiciar novas narrativas para o nosso povo. Escrever uma psicologia que traga as nossas referências. Uma metafísica própria. Construir a imagem que nos falta no espelho e reelaborar nossa inexistência. Rever a máxima: Todos somos brancos. No fundo somos bantus (SANTOS, disciplina do coletivo, outubro de 2019).

Por fim, nesses lugares da negritude nos encontramos com o eixo das horizontalidades. É a partir desta possibilidade que a estratégia político-pedagógica da circularidade-irmandade emerge. Aí, nos encontramos com os aspectos que minimizam os interditos de circulação e vinculação que pessoas negras e seus saberes experimentam

<sup>48</sup> Esta percepção extrapola o coletivo. Durante o doutorado realizamos muitos debates em nosso programa de pós-graduação. Dei aulas em uma disciplina voltada a educação das relações étnico-raciais oferecidas

da culinária, da contação de histórias etc. se sentem autônomas para construir suas próprias enunciações, sem os constrangimentos da escrita. A partir daí, pessoas brancas têm a chance de alargar seus horizontes e descontruírem estereótipos acerca do negro/a e de suas contribuições. Enfim, apenas, para citar alguns

exemplos.

230

por nosso Neabi Macaé. Montei um esquete teatral baseada no livro "Peles Negras e Máscaras Brancas" de Frantz Fanon seguidas de discussões e, em todas elas, compostas por turmas mistas, esta questão apareceu. Apresentar dados que exemplifiquem o abismo racial no país é muito importante. Porém, tão importante quanto me parece ser por meio da arte, do enfrentamento subjetivo e emocional, incitarmos este desconforto da relação entre memória-linguagem. Aprendi a respeitar e sustentar o potencial educativo do silêncio que uma turma de maioria branca manifesta quando se vê diante da problemática racial. Ao respeitá-lo, damos a oportunidade diante da mudez que lhes assalta, de repensarem o uso cotidiano de suas próprias palavras e o sentido de suas ações. Aprendi o quanto é fundamental sempre estimularmos múltiplas opções de linguagem. Pessoas negras que sempre falaram utilizando a expressividade da música, da dança,

na universidade. Nesses espaços as rodas são, de fato, estratégias político-pedagógicas que constroem as práticas educativas.

Nessas rodas há a livre circulação de histórias, memórias, afetos, ideias, experiências, conhecimentos, manifestações estético-corporais e, o próprio exercício do tempo, comparecem de modo reconfigurado e carregado de propósitos confrontando a imagem oposta que foi apresentada no Conto 1.

Esta circularidade oxigena a prática educativa e divide a responsabilidade do ato de ensinar e aprender e da produção do conhecimento como um processo que se dá em comunhão. (FREIRE, 2019) Evidentemente, isto só se faz possível a partir de relações de confiança, reciprocidade, cooperação entre seus membros e de lógicas de distribuição de poder mais proporcionais que as sustente. Eis o sentido da relação entre circularidade-irmandade.

Isso está presente nas relações solidárias que descrevi, anteriormente, em relação aos bicuniques (piqueniques do coletivo). Está na relação de Ayana com os outros estudantes do coletivo. Encontra-se muito presente no diário de ressonância da estudante que analisamos nos capítulos anteriores. Está nos trânsitos que comentamos sobre a relação entre os estudantes formados ou na pós-graduação com os mais novos. Está no rodízio que fazem para se revezarem nas tarefas de representação institucional e por aí vai.

Por fim, aquilo que me parece ser o elemento que dá liga a todas essas outras estratégias: a *dialogicidade*. E aqui assumo o termo na complexidade que Freire (2019) propôs ao expor a teoria da ação dialógica presente na pedagogia do oprimido. Poderia ficar escrevendo laudas e mais laudas sobre como todas essas estratégias se conectam nesse ponto nas práticas do coletivo e tenho certeza de que falharia miseravelmente neste momento.

Primeiro, porque durante todo este trabalho venho buscando uma reflexão dialógica, crítica, honesta, embasada, mas profundamente, atravessada por estas outras contra-racionalidades e isto exige uma inteireza que já deixei pelo caminho nessas páginas. E, não me parece ser leal escrever sobre diálogo como se deve ou como acho que deveria sem esta inteireza que o próprio diálogo exige.

Em razão do escopo desse trabalho e considerando a preciosidade das contribuições que nosso mais velho Freire (2019) já nos deixou, não cabe um maior desenvolvimento do conceito da dialogicidade já tão explorado por outros, como o

próprio Arroyo (2018) e hooks (2019). Se por um lado, é muito desafiador e arriscado trazer autores com elaborações tão estudadas e complexas como Milton Santos, Paulo Freire, Abdias Nascimento, por outro, é absolutamente gratificante ver seu alcance explicativo, em pleno 2021, nos ajudando a acalentar tudo que esses jovens têm feito.

Dito isto, encerro esta seção trazendo trechos do próprio Freire (2019). Neles, ele nos apresenta um pouco da natureza do diálogo. Acredito que possa acalantar e abraçar a todos que lerem esse trabalho diante de tantas misérias que a ausência do diálogo tem significado em nossas vidas durante este desgoverno e esta pandemia. Ademais, estou certa de que suas palavras são irretocáveis para simbolizar a maneira pela qual todas as demais estratégias político-pedagógicas do coletivo se unem:

(...) Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. (p.110)

Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. (p.111)

- (...) Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. (p.112)
- (...) Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexiste esta confiança na antidialogicidade da concepção "bancária" da educação. (p.113)
- (...) Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. (p.113)
- (...) Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. (...) Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do

diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. (p.113-114)

(...) Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. (p.114)

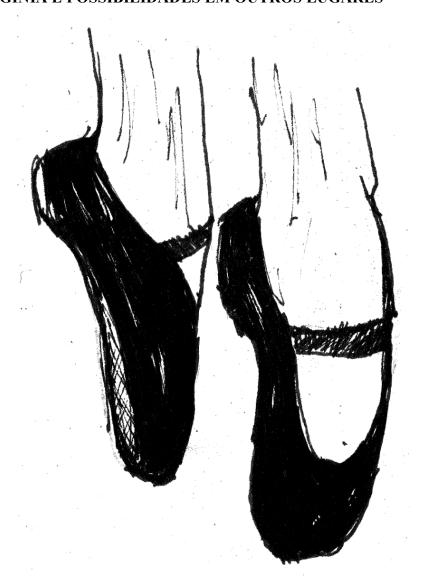
## 7.6 FECHAMENTO DA SEÇÃO

Neste capítulo, examinei a experiência da disciplina "Tópicos Especiais em Psicologia e Relações Étnico-Raciais" e possíveis significados que poderíamos atribuir a ela a partir da experiência dos dois grupos de trabalho. Neste exame, observei a fragilidade do projeto político-pedagógico e das práticas de ensino e aprendizagem em voga para enfrentar às desigualdades e acolher à diferença como passos fundamentais para uma educação antirracista, tal qual nos sugere hooks (2019) e Canclini (2009).

Conceituei estas ações educativas realizadas pelo Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo e suas principais estratégias político-pedagógicas como sendo ações culturais tipicamente afro-brasileiras ou negro-africanas, amparada por Freire (1982;2019) e Nascimento (2019). E, apresentei os fundamentos que o coletivo recolhe dos eixos das contra racionalidades, múltiplas temporalidades e horizontalidades dos lugares da negritude, respectivamente, para dar corpo as estratégias político-pedagógicas da espiritualidade-corporalidade; memória-linguagem; circularidade-irmandade, que se relacionam de forma interdependentes por meio da dialogicidade.

Concluo este capítulo sinalizando haver diálogo entre essas estratégias políticopedagógicas e os saberes *identitários*, *políticos e estético-corpóreos*, elencados por Gomes (2017). Parece ser por meio do acionamento simultâneo dessas estratégias que a produção destes saberes se torna possível na experiência singular do Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo no Instituto de Psicologia da UFRJ.

## 8 A DUPLA FORMAÇÃO EM SAÚDE NA EXPERIÊNCIA DO COLETIVO VIRGINÍA E POSSIBILIDADES EM OUTROS LUGARES



### 8.1 PALAVRAS INICIAIS

Este capítulo se inicia com o "Conto 3: Yara e o Balé de Ponta Dupla". No conto, utilizo a metáfora do balé de ponta dupla para tentar compreender o que na entrevista com a estudante e bailarina integrante do coletivo nomeou como um processo de "dupla formação" àquela realizada pelo grupo. Este conto e capítulo são, em certo sentido, um movimento de síntese do processo da pesquisa junto ao Coletivo Virgínia, mas também, uma espécie de ensaio exploratório, buscando traçar algumas possibilidades de aposta para que a discussão sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais avance no Instituto.

Retalhos de cetim, uma tinta marrom-café e um par de sapatilhas rosadas em promoção. Estava feita sua aposta. Com capricho, Yara coloria e atava as fitas de cetim por entre as aberturas do calçado. Lentamente, ela o transformava em uma sapatilha, uniformemente café e brilhante, adequando-se perfeitamente ao tom e a tez de sua pele retinta. A cada volta, a menina fitava o desejo de dançar naquele suntuoso palácio.

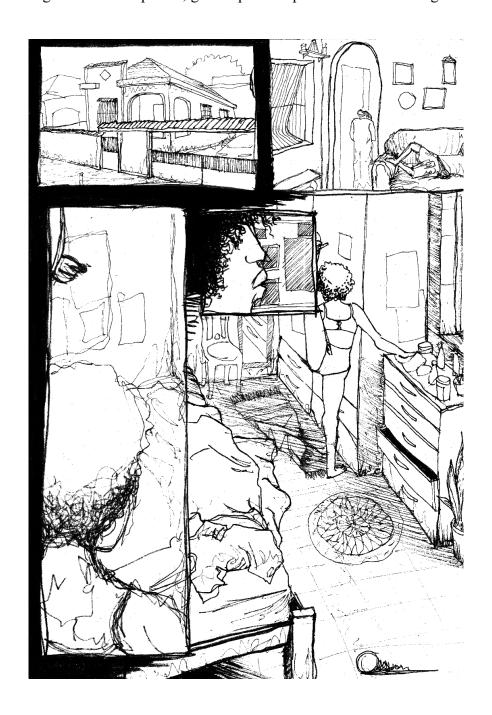
Yara sempre amou o Balé. Desde pequena não perdia nem uma aula sequer. Sabia muito bem do sacrífico e do preço daquele sonho. Não poderia decepcionar seus pais, embora, eles nunca tenham exigido nada em troca. Jamais passaram necessidade, é verdade, mas ela sabia da dificuldade que enfrentava uma família preta no subúrbio carioca. Não queria ser problema. Queria ser solução, ser motivo de orgulho e felicidade.

Tudo começou em casa, ensaiando passinhos despretensiosos. Logo, a garota pediu um espelho grande. Queria ver de cumprido seu corpo inteiro. No pequeno espaço de seu quarto, dividido com a irmã, ensaiava seus primeiros rodopios. Erguia seu tronco, levantava sua cabeça e com elegância exercitava sua respiração. Inspira, ahh, expira! Ainda não tinha a barra de ferro para que pudesse se apoiar, então, o fazia ancorada no guarda-roupa mesmo. Seu reflexo altivo e seguro ampliava sua altura e lhe conferia um ar nobre. Gostava deste gosto aveludado de poder. Se perdia criando seus passos de dança entrecortados por lugares, figurinos, gentes e espetáculos. De tudo ela imaginava neste metro quadrado de sonho.

Não acreditou quando seus pais conseguiram colocá-la em uma boa escolinha de balé no bairro. Explodiu de felicidade. Tinha certeza de que seria o dia mais feliz de sua vida. Disciplinada, deixou todas as coisas organizadas desde o dia anterior. Estava radiante! Seus pais sabiam como aquilo era importante para Yara e fizeram questão de deixá-la na porta da escolinha.

Chegou tímida e cumprimentou acanhada as novas colegas de turma e tomou seu lugar junto a tão desejada barra de ferro. Após a apresentação das alunas, foi a vez da professora comentar as regras e o funcionamento das aulas. Deu suas orientações iniciais e, então, caminhou na direção de Yara. Se aproximou, olhou bem nos olhos da menina e, disse: "Nas minhas aulas exijo postura, compromisso, dedicação e, principalmente, elegância. Por favor, cabelos presos. Sempre!" A menina murchou junto com seus delicados cachinhos encarapinhados. Esmaeceu. Chegando em casa fez questão de

aparentar que estava tudo bem. Não queria decepcioná-los, nem podia desistir. E, assim, se foram longos 10 anos de passos, giros e piruetas por entre sorrisos e lágrimas.



Como estava dizendo, agora Yara preparava sua sapatilha nova para um importante desafio. O corpo de baile de uma das mais importantes, tradicionais e renomadas companhias de balé clássico do Rio de Janeiro, a "Companhia Minervina de Dança", havia aberto uma audição em busca de novos talentos do Balé. A disciplina, dedicação e empenho da menina, durante todos esses anos, possibilitaram que fosse ela a

única convocada entre todas as colegas da dita escolinha para participar da seleção. Era a grande chance de Yara. Os escolhidos seriam agraciados com uma matrícula no curso de formação em dança. E, se suas trajetórias fossem exitosas ao longo dos cinco anos de formação, receberiam as honrarias do diploma e a possibilidade de se tornarem profissionais permanentes do corpo de baile Minervino.

Foram horas a fio debruçada sobre o script da apresentação. Em questão de dias, a garota já havia pegado a coreografia, estudado a história daquela ópera e lido todas as críticas dos espetáculos anteriores promovidos pela companhia. Ia para escola na parte da manhã e passava a tarde e à noite ensaiando. Ela, o radinho, o espelho e a barra de ferro, já não se desgrudavam mais.

Seu corpo e a música deviam ser um só corpo a flutuar no espaço. Ela, enquanto não sentia a magia acontecer, não se dava por satisfeita. Insistia mais uma vez, mesmo que isso lhe custasse incontáveis bolhas e calos nos pés. Olhava-se no espelho até ter a certeza de que o corpo havia incorporado o movimento como deveria de ser. A menina havia se transformado em uma garota teimosa e obstinada. Nunca estava sozinha. A dor não lhe permitia a solidão, tão pouco, dava espaço a culpa.

No grande dia, Yara subiu ao palco do palácio que tanto povoava suas aventuras sonhadoras. Depois de muita peregrinação, a garota havia achado uma meia calça no seu tom. Sua pele estava lisinha e as sapatilhas novas impecáveis. E lá ia ela com seu colã de pedrinhas cintilantes, delicadamente, costuradas por sua avó. Estava segura e confiante. Tinha a adrenalina sob controle. Nem os olhares mais atravessados de seus concorrentes tiraram ela do sério aquele dia. Seus passos eram soltos, intuitivos e fluidamente sincronizados com a música. Seu corpo longilíneo flutuava em leveza e preenchia não só a música, mais toda a imensidão do palco. Movimentos elásticos e bem executados impressionavam a comissão julgadora.

Naquela noite, Yara havia conquistado uma das vagas e tinha batizado suas sapatilhas da sorte.

---

Iniciou sua jornada na tão renomada companhia. Parentes, amigas da escola, sua escolinha de balé, todos estavam em festa. Colocaram até uma faixa na porta da escolinha: "Daqui saiu uma Minervina! Parabéns, Yara! Um abraço de seus familiares e amigos do Balé!". A menina quis morrer de vergonha, só não conseguiu porque já estava morta de felicidade. Era o orgulho do bairro. Todos só falavam do quanto a Minervina era uma

das melhores e mais conceituadas escolas do país. "Se é a melhor, é nela que eu quero estar", pensava Yara e agora se deliciava com seu feito.

Seus primeiros períodos foram de ávidas descobertas. Tudo a menina queria ver e aprender. Acabava de se tornar uma Minervina. E, com isso, passou a conhecer um mundo completamente novo e diferente do seu. Nunca tinha andado pela Zona Sul, exceto para fazer um ou outro passeio turístico com a família. Agora, ela aprendia a tomar a condução para Urca, a andar pelas ruas de Botafogo, a admirar vez ou outra o bondinho a subir e descer. É claro, aprendia também a se desviar dos olhares tortos da playboyzada racista do Leblon. Enfim, havia uma áurea brilhante e encantadora que a envolvia. Isto mantinha Yara anestesiada das aulas maçantes, dos ensaios demasiadamente rígidos e do ambiente de convivência nem um pouco acolhedor.

Yara tinha uma melhor e única amiga. Voltavam sempre juntas da escola para casa. No caminho, falavam dos ensaios, problematizavam as aulas, fofocavam de suas paqueras. E, quando percebiam, já era hora de se despedir. Odara descia em Vila Valqueire e Yara continuava até chegar em sua casa em Realengo. Este ínterim descontraia suas mentes exauridas e seus corpos sugados.

Com o passar do tempo, Yara sentia cada vez mais a necessidade desses encontros. Acontece que o tempo - este que brinca de faz de conta - é o mesmo que desfaz todas as contas. É quando, sem querer, o colar escorrega por entre os dedos e cai estatelado contra o chão. Paralisados, o vemos desmanchar, uma a uma, todas as contas de esperança. Atrevidas, elas revidam, saltitando inutilmente para todos os lados recusando o berço eterno em solo áspero. Só desejam ser reagrupadas em um novo colar aquelas pequeninas miçangas. Não podem existir na solidão.

O corolário da mágica atmosfera Minervina ia pouco a pouco se desfazendo. Yara caminhava agora sob contas espatifadas. É que o cotidiano rompia com maestria todos os colares que a garota havia sonhado para si. A cada novo período da formação reafirmava um pacto consigo mesma. Era preciso encontrar ali algo que pudesse manter a chama acessa. Um fio haveria de surgir para que pudesse ela recolher e reagrupar suas contas. Às vezes, ele aparecia em uma ou outra disciplina, coreografia específica ou em conversas com os colegas de turma.

A realidade é que era tudo tão intenso, tão rápido, tão desafiador, que a garota mal reparou que uma silenciosa mudança se passava em seu corpo. Ainda que tivesse recebido alguns sinais, ela os ignorava. Acreditava que era só o cansaço natural dos ensaios. As

dores já lhe eram indistintas. Suor e sangue, uma mistura só. Estava na metade do curso e faltava tão pouco....

É que Minervina não alcançou a fama de graça. Dali, saíram ilustres personalidades a se apresentar pelos palcos do mundo. Foram anos e anos testando diferentes protocolos. Décadas de estudo e pesquisa refinando os meios pelos quais poderiam incutir as habilidades e aptidões obrigatórias a todo seu corpo de baile. Havia um método e um padrão de comportamentos a serem assimilados, uniformemente, por todos os bailarinos e bailarinas. A honraria da diplomação expressava, então, a excelência na incorporação de movimentos regrados, limpos, coesos, milimetricamente calculados e, de uma flexibilidade sempre dirigida e intencional. Inevitavelmente, a exposição intensa a este protocolo vinha acompanhada de uma série de efeitos colaterais, nem sempre comentados. Alguns atingiam mais a uns do que a outros. Efeitos mais previsíveis e outros desconhecidos, como era o caso de Yara.

As coisas começaram a ficar estranhas naquele final de semana. A garota estava ajudando a mãe a preparar o almoço de domingo, quando sua irmã chegou na cozinha super empolgada. Carregava em seu celular o novo hit do momento. As batidas envolventes dos tambores e graves tomaram toda a cozinha. A mãe de Yara se envolveu em puro remelexo dançando até o chão. Em uma das mãos ela segurava uma colher de pau, na outra, a panela vazia do arroz. A irmã já desenhava, habilmente, números no ar usando só os quadris. Cantavam alto e gargalhavam em pura descontração. Foi só quando o clip terminou que se deram conta: Yara estava imóvel. Acharam que ela estivesse brincando de estátua ao final da música. Foi quando a menina, curvou o tronco, abriu os braços e gritou:

- Eu não sinto minhas pernas!
- Calma, filha! correu a mãe para junto de Yara Acode aqui, Samara! Pega uma cadeira pra sua irmã, depressa!
- Pronto, pronto... senta aqui. Perai que vou buscar outra pra você apoiar as pernas.
   avisou a irmã.

Yara estava pálida, com lábios brancos e os olhos esbugalhados.

- Fica aqui que vou pegar água e um pouco de sal pra você por debaixo da língua.
- disse a mãe.

- Ta sentindo dor? – perguntou a irmã preocupada posicionando a cadeira na frente de Yara - Posso erguer suas pernas? - Não estou sentindo nada – respondeu ela em choque.

Samara, então, com muito cuidado, ergueu as pernas da irmã e as colocou na cadeira a sua frente. A menina não tinha dado nem um piu, sua expressão fácil estava inalterada.

- Sabe o que é isso? Fica comendo besteira, dormindo tarde e ensaiando sem parar. Ai, dá nisso! O corpo cansa, Yara! Quantas vezes já não te falei para não levar essa Minervina tão a sério, minha filha? Quantas? perguntou a mãe em um tom duro e preocupado.
- Mãe, o que você quer que eu faça? Semana que vêm são os exames finais do período. Terei audições praticamente todos os dias da semana. Como a senhora quer que eu não leve a sério? A senhora não entende, né? Não dá para chegar lá e improvisar. respondeu a garota em um tom ríspido.
- Yara, acho que você tem que ouvir a mamãe. Você já ensaiou tanto essa semana. Seu corpo precisa descansar até pra que você renda nas audições. Vamo deitar um pouquinho?
- Filha, se mamãe soubesse que você ficaria desse jeito, jamais teria deixado você se meter nesse lugar. a mãe acariciava as pernas da filha e continuava o sermão Olhe para você, tão linda, tão inteligente, tão capaz, porque ficar se martirizando? Seu balé é divino, você não consegue perceber isso? as pernas de Yara voltavam a se mexer muito discretamente.
- Eu sei mãe, eu sei. E sei que vocês só desejam meu bem. Acontece que não é fácil ser bailarina. Muito menos, ser do balé da Minervina. É muito diferente de só dançar balé. Precisa de um monte de coisas! pausa dramática Pff, você não entenderia seu eu tentasse explicar. Eu não tenho como fugir e falta muito pouco agora.

As pernas de Yara se moveram em um reflexo e as três prontamente sorriram.

- Tá vendo? Foi só uma fadiga explicou Yara.
- É, só acho bom você fazer uns exames aí nessas patas! retrucou a irmã.
- Ah, não enche! devolveu em tom brincalhão Vou deitar um pouco, almoçar e dormir cedo, ta bom para vocês? Amanhã é a primeira audição da semana e quero estar p-r-e-p-a-r-a-d-a!

Yara se levantou normalmente, abraçou a mãe e a irmã e foi deitar.

\_\_\_

O anfiteatro já estava cheio. Yara entrou na sala esbaforida e sentou na cadeira, bem perto da porta, para evitar chamar atenção. O professor lhe encara e dá bom dia a todos, começando a explicar como seria a audição. Ele afixa no cavalete a sequência de movimentos que compunha a coreografia e apresenta a música tema. Os bailarinos se entre-olham. Sabiam que ele tinha escolhido o arranjo mais complexo entre os possíveis que trabalharam nas semanas anteriores. Sem delongas, começa a chamar um a um pela lista de presença para subirem no palco.

Yara era sempre a última. Já estava acostumada a ver de um tudo. Bailarinas que se saiam muito bem, bailarinos que cumpriam tabela, bailarinas que desequilibravam durante a apresentação e ouviam sermões grotescos dos professores. Enfim, a pressão estava longe de ser sua inimiga. Gostava de desafios. Mas naquele dia, algo estava diferente. Não era bem nervoso ou ansiedade. Medo de errar, talvez? Yara estava aérea, um não sei o que de letargia rondava a garota. Saiu da sala para beber água e tomar um ar. Do outro lado, encontrou Odara. As duas ensaiaram juntas e Odara tinha se apresentado muito bem. Deu um abraço na amiga e disse: - Vai lá e arrasa, bebê! Yara sorriu, agradeceu e voltou para sala.

- Próxima! – chamou em tom mal humorado o professor.

Yara firmou, então, os laços das sapatilhas. Ela havia ganhado a sua primeira sapatilha de ponta ao final do período passado. Tal como fez com a anterior, pintou-as de marrom-café e amarrou o antigo laço que tanto lhe trouxera sorte. Levantou e tomou o centro do palco. Se ajeitou na posição inicial. Todos os colegas da turma estavam agora sentados assistindo a sua apresentação. Ela respirou fundo e acenou para que desse início a música.

Ninguém passava indiferente a presença de Yara. Isto era impossível. Seja porque de tudo ali ela destoava ou porque de tudo ela fazia-se destoar. Sua postura sempre corajosa. Suas linhas sempre amplas. Sustentava a ponta em pleno equilíbrio. Arrematava seus movimentos como ninguém. Era dona de uma precisão delicada e uma assinatura inconfundível. Nos bastidores, há quem dissesse que Yara não era feita de carne e osso, que ali só tinha espinha de sereia. Flexível, parecia sempre pronta para ser torcida e retorcida, tal qual cruelmente lhe fazia a vida. Envergava, de modo que nunca um movimento se encerrava, ele sempre, teimosamente, se unia ao próximo em ciclicidade.

Nem as proposições mais severas do protocolo Minervino preocupadas em garantir o alinhamento do corpo, sem estas curvas excessivas tidas por seus professores/as como pouco profícuas, nada eruditas, eram capazes de extirpá-la de tal ímpeto. Seu

movimento era como as águas, sempre pronto a morrer e a renascer sob outra forma. Yara: encanto e talento de sereia sob ponta de sapatilha.

Tudo caminhava em paz. Ela se preparava para o ponto alto da apresentação. Os instrumentos de sopro, cordas e vocais perderiam destaque e o clímax derradeiro seria conduzido por um solo de instrumentos de percussão. Ela tinha o corpo firmado para iniciar a última sequência de giros. Eis que, na primeira chamada de tambor, já no final do giro com seu corpo suspenso no ar e se aproximando do solo, Yara não aterriza. Ela cai, esparramada no chão. Suas pernas, mais uma vez, completamente inertes.

Todos assustados se desesperam para socorrer a garota. Definitivamente, não era uma queda comum. Sobretudo, depois de todas as outras sequências desafiadoras que a bailarina tinha concluído com sucesso. A roda em torno dela encobre nossa visão. Depois de bons minutos, Yara é retirada do palco carregada nos braços por um outro bailarino da turma.

---

Estamos agora na enfermaria do palácio e Yara pediu para ficar a sós com Odara. A amiga consolava como podia. Nossa sereia derramava o oceano em lágrimas. Não entendia porque tudo aquilo estava acontecendo e dizia, repetidamente, que logo suas pernas voltariam a se mexer. Odara oferece um biscoitinho enquanto a enfermeira não chega. Ela, um pouco mais corada, conta para amiga do que havia acontecido no dia anterior:

- Não sei bem o que está acontecendo comigo. Sinto que minhas pernas se negam a responder aos sons populares do tambor. É como se algo dentro delas me brecasse – disse Yara consternada.

Atrás das cortinas da enfermaria que separavam a saleta do corredor principal do palácio, a velha enfermeira Mercedes ouvia toda a conversa das duas. Sagaz, a senhora ajeitou o torço branco que lhe cobriam os cabelos crespos, abotoou seu jaleco, respirou fundo e atravessou as cortinas. Ela sabia que era chegada a sua hora.

- Bom dia! Me chamo Mercedes. Como vão as senhoritas? perguntou com entusiasmo.
- Bom, vou deixar vocês a sós. propôs Odara.
- Nada disso, menina. Fique aqui, por favor. Ela precisará de você.- devolveu tranquila, a velha.

Dona Mercedes coloca o termômetro e ajeita o aparelho para aferir a pressão de Yara. O longo silêncio constrangia as três. Ela, então, anota na ficha a marcação dos aparelhos e diz:

- 36 e 12 por 8. Fique tranquila que você está bem, minha filha.
- Como assim? Eu acabei de tomar um tombo do nada. Como assim bem? retrucou Yara inconformada.

A velha Dona Mercedes em silêncio retira os aparelhos da garota e os apoia sob a mesa. Ela, então, caminha até a cortina e se certifica de não haver ninguém nos corredores. Fecha a corrediça e puxa uma cadeira para junto da maca, onde Yara estava deitada e próxima de Odara que permanecia de pé. Ela se senta e começa a falar em voz baixa:

- Você já desconfia, menina sereia, do porquê suas pernas paralisam aos sons dos tambores? perguntou em tom misterioso a velha Mercedes.
- Como a senhora sabe? rebateu Yara.
- Ora, você acha que é a primeira a vir parar aqui por conta disso? devolveu à velha.
- Do que a senhora está falando? perguntou Odara.
- Todas começamos assim, belas, altivas, sonhadoras e flexíveis, amando a arte da dança e do balé. É o fogo ancestral que corre em nossas veias. Somos filhas de deuses que dançam! E, porque é que não haveríamos de dançar, não é mesmo? disse em tom saudoso Dona Mercedes.

Yara e Odara se olham intrigadas. Não imaginavam que aquela enfermeira negra, velha e gorda fosse uma bailarina. Ah, os fios de conta do tempo...Dona Mercedes, então, retoma:

- A Companhia Minervina de Dança é muito mais do que uma escola. Na Minervina, aprendemos muito sobre o universo da dança, principalmente o clássico, que é o seu forte. Conhecemos algumas outas vertentes sempre polvilhadas aqui ou acolá. E, sim, conhecemos coisas novas, amadurecemos o nosso balé, nos aprimoramos, têm seus méritos é claro.

Acontece que para alguns de nós, bailarinos pretos, haverá um determinado momento em que o bolo pode desandar. Quer porque tenham nos adicionado ingredientes demais; nos oferecido uma fôrma estreita ou de fundo falso; ou porque nos deixam arder em fogo alto ou nos cozinham em banho-maria, não importa. Em vez de formar bolos vistosos, coloridos, fofos, aerados, nos deformam em bolos pesados, com casca grossa por fora e solados por dentro.

- O que quer dizer com isso? perguntou Odara
- Tem algum jeito de recuperar minhas pernas de volta? devolveu a sereia aflita.

- Olha, minha filha, eu ouvi dizer que balé de pé no chão é um santo remédio! — riu Dona Mercedes em um tom irônico - Fazíamos assim na minha época. Ensaiávamos no teatro na ponta e a noite íamos para rua. Caíamos no mundo dos terreiros, nos sambas de roda, nos jongos, maracatus e gafieiras. Esta é a escola do balé de pés no chão.

As duas escutavam atentamente a senhora. E Yara, resolve abrir seu coração:

- Olha, Dona Mercedes, não em leve a mal. Eu até entendo a senhora... não deve ter sido fácil na sua época ter sido uma bailarina negra na escola do clássico. Acontece, que eu gosto mesmo é do clássico. É claro que aprecio as danças populares porque a dança é o que me move. Mas assim... queria ser bailarina de clássico. Sonho em fazer uma grande turnê, ser reconhecida, ser uma profissional de sucesso e bem remunerada. Nada de luxo, só para poder garantir uma velhice tranquila para meus pais, sabe?
- Mas é claro que sim, minha filha! respondeu calmamente Dona Mercedes eu mesma já fiz várias dessas na vida. E de maneira nenhuma quero que vocês deem as costas para o clássico. Agora, vocês precisam entender o sangue africano que pulsa em suas veias, esta fonte inesgotável de criação que é nossa ancestralidade! Se não permitirem que ela circule, nem balé de ponta e nem de pé no chão vocês irão dançar. As sapatilhas Minervinas irão pouco a pouco sugá-la, de tal modo, que as pernas de vocês só responderão aos estímulos do protocolo e nada mais além disso!

A velha interrompe e se levanta. Espiona para ver se alguém ronda os corredores. Aparentemente, ninguém por ali. Ela volta a se sentar. Olha para as carinhas curiosas de Yara e Odara e, continua:

- Vocês precisam movimentar esta energia. Garantir que esteja abundante e farta, seja na escola da ponta, seja na escola do pé no chão. Pouco a pouco, vocês farão a descoberta. Será a partir de seus corpos que o próprio balé haverá de se transformar em outra coisa. Será ele o fio de encanto, acalanto aos aflitos e amparo aos adoecidos desse mundo!

É verdade que não será nada fácil esta dupla formação. Um pé na ponta e um pé no chão. Trará uma sensação de desequilíbrio e que algo sempre escapa por entre os dedos. Vocês deverão se lembrar que, em certas ocasiões, esses mundos poderão se aproximar. Em outras, cada um falará e fará sentido tão somente ao seu próprio universo. E isso, faz parte. Não se aflijam. Agora, vocês precisam prosseguir. O balé da Minervina já não é mais o mesmo, graças a vocês!

---

Odara e Yara estavam, visivelmente, comovidas com as palavras de dona Mercedes. Sentiam que, de algum modo, a velha sabia exatamente o que se passava em seus corações. Sentiam uma leveza arrebatar seus corpos e acolher seus espíritos. Dona

Mercedes era uma terapeuta de almas. A velha, então, abriu suas asas e as duas passarinhas se aninharam em seu peito largo. Abraço-ninho de amor e paz.

Lentamente, desfaziam-se umas dos corpos das outras. Se olhavam e se compreendiam. Sentiam uma profunda ingestão de ânimo e luz. Sorriam encabuladas as jovens passarinhas.

- E quando sairmos daqui, Dona Mercedes? E quando se fecharem as cortinas de sua sala e tudo, finalmente, voltar ao normal? perguntou Odara.
- Como será me reencontrar com o palco e o pé de ponta Minervina? Depois de saber de tanto sobre mim e sobre essa história aqui contada? acrescentava Yara.

A velha encurvou seu tronco e apanhou, marotamente, um maço de ervas do bolso de seu jaleco. Repartiu ao meio e colocou um punhado na mão de cada uma. Sussurrando baixinho e fechando as mãos das duas, disse:

- Isso, é para amortecer a pressão entre os dedos e a ponta.

Levantou o queixo de Odara e fez o mesmo com o de Yara. Olhou bem fundo nos olhos de suas passarinhas e, segurando em suas mãos, disse em voz embargada:

- Apenas pulsem e sustentem seus corpos de pé.

A velha, rapidamente, disfarçou. Se afastou um pouco do corpo das passarinhas projetando seu próprio corpo para o outro lado da cortina. Em uma verificação rápida do entorno, aproveitou também para enxugar uma lágrima arteira. Enfiou de volta só a cabeça para dentro da saleta e, encerrou, dizendo:

- Minervina é danada e vocês são mais ainda! Apanhem logo essas miçangas que espalharam aqui pelo chão e tratem de me trazer um lindo fio de contas. Me deu muito trabalho fazê-lo sozinha da última vez... – sorriu, carinhosamente, a velha despedindo-se das garotas.

Lentamente, Dona Mercedes caminhava pelo corredor até sumir do horizonte de visão das passarinhas que, de pé e fora da saleta, a observavam partir.

---

Um ano e meio depois, já em pandemia, não tive mais notícias delas. Rezam rumores que as sereias não têm vindo mais cantar a beira mar por conta das medidas de isolamento e a consequente falta de público. Apenas uma foi vista por essas bandas. Se equilibrando por entre contas-miçangas, firmava ela um balé de ponta dupla.

Ah Dona Mercedes, você tinha que ver isso!

# 8.3 A DUPLA FORMAÇÃO EM SAÚDE NA EXPERIÊNCIA DO COLETIVO VIRGÍNIA

Yara: A gente tá tendo a oportunidade que os mais velhos não tiveram de estudar em conjunto, não só ficar pesquisando pela gente mesmo sobre psicologia preta, o que facilita bastante. Eu até falei isso no dia da intervenção [na aula de uma professora denunciada por racismo]. Eu tenho uma formação muito melhor do que a professora teve porque a minha formação é dupla. E, eu não tô falando que todas as pessoas que entraram em 2018.1 têm uma formação melhor. Eu tô falando que eu tenho uma formação melhor porque eu fico buscando outras referências e eu puxo uma eletiva que me dá informação extra sobre psicologia preta. Então, eu considero que eu tenho uma formação dupla por causa disso. Porque em quase todas as matérias a gente procura traduzir para uma psicologia preta, sabe? Ver o que a gente produziu sobre aquele conhecimento, sabe? Então, eu acho que a disciplina e tudo que a gente faz é muito importante por causa disso. Porque a gente tá construindo psicólogos melhores, psicólogos úteis e que entendam melhor o espaço onde eles estão indo e para quem eles estão indo. (Entrevista Individual, 2019, grifos meus)

Yara, me concedeu a honra de em sua entrevista assistir seu balé de ponta dupla. Nela, são muitos os vai e vens acerca de como operam o balé entre o que nomeiam como sendo, a *psicologia branca* e europeia que acessam na formação, a *psicologia preta ou africana* e a *psicologia antirracista*, movimentos que tentei captar com o conto e, de que maneira, extravasam possibilidades para o conjunto do instituto em busca de uma *nova* psicologia.

Evidentemente, pelas minhas próprias limitações, não adentro nos méritos ou meandros da ciência da psicologia, deixando esse desafio para meus amigos/as psicólogos/as em estudos futuros. Apenas, localizo essas movimentações e sinalizo alguns autores com os quais dialogam quando se referem a essas psicologias.

Visito este balé até o ponto que nos permita vislumbrar como o coletivo apresenta uma saída, uma proposição, ou melhor, caminhos para um *inédito viável*, como nos diz Freire (2019), para abordagem das relações étnico-raciais na formação em psicologia no IP. Destaco, sobretudo, aquilo que parece ser possível para outras graduações da saúde.

Gostaria de iniciar trazendo um elemento contextual bastante significativo para entendermos como essa entrevista surge. Como já mencionado na nota de rodapé 38, a denúncia de racismo envolvendo uma professora do Instituto que também é membra do Conselho Federal de Psicologia, mobilizou intensamente toda a comunidade universitária no final de 2019.2. Esta entrevista aconteceu quinze dias depois do ocorrido. Segundo

relatos que, ainda estão sendo apurados por uma comissão de sindicância, o que teria se passado foi:

Tava tendo apresentação na aula de ética, éticaaa, sim, aula de ética!! E o rapaz estava apresentando. E, ele é um participante do coletivo, né? Ele é cadeirante. E, ele é retinto, né? E ele começou a apresentar e tal... e aí a professora falou que estava meio ruim a escrita e não sei o quê.... e aí ela falou, exatamente essa frase segundo as pessoas que estavam na aula, que "aluno cotista não sabe o português básico". Foi isso que ela falou. E ai gerou toda uma discussão na sala porque ela não estava reconhecendo que errou. E ai a galera começou a sair da aula e tinha outras pessoas pretas na sala, tinha gente do coletivo, gente do CAFS [centro acadêmico] defendendo também, mas ela não reconhecia. Até as pessoas brancas estavam reconhecendo que ela estava sendo bem tóxica porque não ofendeu só pessoas pretas, né? No caso, todos os cotistas. E o rapaz é cotista de deficiência, de portabilidade de deficiência, né?

(Entrevista Individual, Yara, 2019)

Isto posto, coletivo e centro acadêmico realizaram uma assembleia muito representativa, com quase cem pessoas na entrada do Instituto. Nesse momento, haja vista a posição da professora no Conselho Federal de Psicologia, o caso começou a ganhar repercussão nacional.

É diante deste contexto que a direção do instituto pressionada respondeu com a criação de duas comissões, uma de sindicância e outra comissão "para construção de um espaço antirracista na psicologia" ou "comissão pró-mudanças curriculares", nomes estes que aparecem nas entrevistas, mas ao que tudo indica, a comissão não foi exatamente batizada. Essas são comissões paritárias com representantes dos três setores da universidade e, tanto centro acadêmico como coletivo participam.

O que é possível enfatizar desse processo é que embalados tanto pela finalização da disciplina, como pelo exitoso encerramento do Festival Político Coletividades Negras, havia um clima de segurança e vitória que corria no ar e que se esbarrou com um paredão. E, aí, a reação foi há altura da dor. Mais adiante, os professores dessa comissão que chamarei de "pró-mudanças antirracistas no instituto" sugeriram a realização de uma semana de debates formativos sobre o assunto.

Foi, então, realizada em formato remoto no segundo semestre de 2020 a *I Jornada de Psicologia e Relações Étnico Raciais* que contou com 6 mesas aqui linkadas, com exceção da primeira que só temos em arquivo pessoal já que o canal da Jornada foi tirado do ar abruptamente pelo *Youtube*. Foram elas: "Saúde da população preta e redes de solidariedade"; "Como enegrecer o corpo docente e técnico-administrativo da UFRJ"; "Raça também é coisa de branco, repensando o lugar da branquitude"; "Formação em

<u>Psicologia e Relações Étnico-Raciais</u>"; "<u>Descolonização da Psicologia</u>" e "<u>Conversa com</u> alguns coletivos pretos da psicologia".

O campo da pesquisa já havia sido encerrado quando a jornada aconteceu. Não pude acompanhar os bastidores da organização. Ainda que, visivelmente, o coletivo e o centro acadêmico tenham assumido a dianteira, a comissão, membros da direção do instituto e alguns professores se envolveram a seus modos e participaram da maioria das atividades. Em cada mesa, foram de 500 a 1300 visualizações no *Youtube*.

De longe, a organização e encadeamento dos temas, a escolha das/os convidados/as e a própria proposição ter surgido como surgiu, refletem um marco na discussão dessa temática para o Instituto de Psicologia da UFRJ. De modo que, não é exagero dizermos, que ali estão registradas as principais recomendações e passos para que esta discussão avance no instituto.

Na impossibilidade que esta pesquisa incluísse a jornada com esta profundidade de sistematização sugeri ao coletivo que pudessem propor à comissão a transcrição dessas memórias. Aparentemente, o cansaço e o distanciamento pandêmico têm inviabilizado que isto avance, sendo esta mais uma possibilidade que trago para que estudos futuros possam se dedicar.

De todo modo, um exame prévio da experiência da jornada mostrou que quando a instituição se propõe a dar espaço e a, verdadeiramente, buscar o diálogo com humildade e confiança, as respostas que já estavam lá "aparecem". Arrisco uma síntese provisória sobre a jornada que aguarda, evidentemente, um exame mais aprofundado. Elaboro essa síntese em um formato de diálogo, que a meu ver, esteve <u>implícito</u> nas falas dos estudantes e de docentes e/ou membros da direção do instituto. Reforço, então, que não se trata de uma transcrição. Seria este diálogo, mais ou menos, assim:

**Direção do Instituto**: Por onde começar trazendo a abordagem das relações étnico-raciais para o instituto?

**Coletivo:** Em meio uma pandemia, olhando para exemplos exitosos de redes de solidariedade e apoio para garantir à Saúde da População Negra e, com isso, refletir sobre as próprias condições de produção de saúde para comunidade negra universitária.

Direção do Instituto: Como fazê-lo de forma permanente?

**Coletivo**: Com um corpo docente e técnico administrativo tão embranquecido, vai ser mais difícil. Há que se ter um movimento dentro e fora do instituto que garanta políticas antirracistas nas contratações do conjunto da universidade.

Direção do Instituto: Mas não teremos concursos tão cedo, e agora?

Coletivo: Uma coisa não exclui a outra. Não coloquem sobre a responsabilidade de futuros concursados negros/as o dever de casa de desconstruírem sua branquitude e buscarem saídas.

**Direção do Instituto**: Ah, mas não temos essa formação. Em que vamos nos basear?

**Coletivo**: Há que se criar políticas institucionais que estimulem a formação docente permanente. Buscar articular cursos, inclusive, com o próprio Conselho Federal de Psicologia que têm materiais específicos que embasam a discussão das relações étnicoraciais.

**Direção do Instituto**: Mas como eu mudo minha abordagem e prática profissional de tantos anos?

Coletivo: Buscando "traduzir em cada matéria" como aquilo poderia se dar no contexto da população negra, como diz Yara. Mas isso só se dá junto, ouvindo e aprendendo, verdadeiramente, com essa população em prol de uma descolonização da psicologia.

Direção do Instituto: Para quais experiências devemos olhar?

**Coletivo**: Para tudo aquilo que nós mesmos, coletivos negros de psicologia do Rio de Janeiro já temos feito, para tudo que todos os dias sinalizamos em nossas aulas, nos projetos de pesquisa e de extensão e demais ações culturais.

Gostaria de comentar melhor a forma como percebo esse diálogo implícito e quais possibilidades temos de avanço. Para isso, retomo a partir do ponto em que Yara nos diz que "tenho uma formação muito melhor do que a professora teve porque a minha formação é dupla".

Esta afirmação me parece central não só porque permite que, cada vez mais, compreendamos essa territorialidade como uma matriz formadora, como também, nos ajuda a entender os limites que precisamos transpor do ponto de vista institucional.

Essa percepção de dupla formação em psicologia e saúde está presente em todas entrevistas e na maioria dos diários de ressonâncias da disciplina. Ela costuma estar associada com a busca de outras epistemologias e a produção de novos conhecimentos afrocentrados ou afro-brasileiros, como também, de construção prática de espaços que promovam esta saúde que projetam. Na sequência do primeiro trecho transcrito, pedi em

nossa conversa que Yara me falasse mais a respeito de como é essa tal formação dupla e, vejamos como ela me responde:

Tamiris: Me fala mais sobre essa formação dupla?

Yara: Lá no IP a gente vai aprender tudo ou quase tudo de psicologia europeia, que foi lá onde nasceu a psicologia que a gente aprende e tal. E aí, quando eu falo que eu tenho uma formação dupla, é porque em algumas matérias a agente acaba buscando outros autores que falam sobre isso só que de uma perspectiva negra. E eu não to falando de recorte, né? Também já passamos da fase do recorte. Tipo, vamos falar sobre assunto que esse autor branco falou, mas com recorte racial, então, vêm uma pessoa negra pra comentar. Não! Existe uma pessoa negra que já falou sobre o que ele falou, partindo de outro ponto e com a mesma profundidade, sabe? Então, eu vou ter que aprender alguma área e linha da psicologia branca mesmo, e depois, ter que desconstruir. Vou estudar mais ainda, os branquinhos bonitinhos e também vou ter que estudar o Fanon, a Virgínia, a Neusa...Vou ter que estudar a filosofia africana, né? Porque é a filosofia que embasa a psicologia. Por isso que eu falo que minha formação é dupla. Assim, não que eu esteja estudaaando tanto quanto gostaria, mas ela é mais profunda, não... corrigindo, rica, isso, minha formação é mais rica do que de muita gente que está no meu período. (Entrevista Individual, Yara, 2019, grifos meus)

O sentido de dupla formação parece incluir uma movimentação entre dois polos: um mais antagônico e disruptivo com a epistemologia ocidental presente na formação da instituição (psicologia branca x psicologia preta), exemplificada por meio de sua crítica aos "recortes raciais", dizendo que o que anseiam é a presença de uma discussão que "parta de outro ponto". O segundo polo, não necessariamente antagônico, expressa o difícil exercício de negociação/ reformulação entre o que seriam essas duas formações, o "aprender alguma linha e ter que desconstrui-la".

Não é simples determinar o sentido dessa duplicidade formativa, seja a partir do trecho de Yara ou dos depoimentos de outros estudantes. Hora esta formação aparece como adicional ou extra (como vimos no primeiro trecho transcrito), mas quando olhamos mais de perto, ela supera o extra e se dissocia do sentido de compatibilidade (é outra coisa, não é recorte, é balé de pé no chão diz Yara). Em determinados momentos, esta formação surge como uma tradução para realidade negra ou uma desconstrução/reformulação. Depois, está associada a volumes maiores, mais conteúdo ou experiências "vou estudar mais ainda" para, na sequência, ser melhor reposicionado "corrigindo, rica, isso, minha formação é mais rica" e não necessariamente volumosa.

Não parece equivocado supor que essa duplicidade formativa carregue todos esses elementos e seja melhor captável na imagem de balé de ponta dupla, que tentei trazer no conto. Mas, o que mais me intrigava é o porquê desde o início os estudantes não

organizam seu raciocínio me dizendo que "sua formação é mais rica", mas sim, que "sua formação é dupla".

O caráter ambivalente do uso da expressão "dupla formação" não parece estar aí à toa. Ele comunica esses sentidos mais conscientes e múltiplos para os estudantes. Mas também, deixa escapulir aspectos menos explícitos como a fronteira entre o legítimo e o paralelo, a formação da instituição e a formação que faz o coletivo. Antes de examinar este ponto a partir da literatura, menciono uma curiosidade que me fez despertar para esta escapulida.

Conforme os resultados da pesquisa foram ficando mais explícitos para mim e para o coletivo e, passamos a socializar nossas impressões, uma das coisas que mais ouvi delas/es era o quanto "ter alguém pesquisando o que a gente faz, fez a gente enxergar de maneira muito diferente a nós mesmos" (relato oral). Em geral, esse tipo de percepção sempre estava dialogando com um descrédito ou uma espécie de subjugo, como se o que fizessem não fosse formativo ou "valesse menos". Talvez, o exemplo mais emblemático disso seja essa fala aqui:

Foi muito importante pra mim fazer o black in fundão, é.. quase mil pessoas, foi um marco e um momento muito importante para saúde mental de muitos estudantes da UFRJ. Mas não sei se vejo essa importância que você vê...sei lá. Eu só fiz uma festa. Uma festa não muda o currículo oficial da psicologia. Uma festa não faz ter discussões raciais na grade da psicologia.

(Entrevista Individual, Yara, 2019)

É impressionante a força do protocolo minervino. Como nos diz a querida dona Mercedes, fazendo o bolo desandar. Há também uma responsabilidade que devemos assumir como educadores e estudiosos da área. Ela nos fala do quão perigoso pode ser estudos que não vejam o todo. Abordar sem criticidade a inclusão de disciplinas de temática étnico-racial e endossar a redução da dimensão formativa à grade curricular, já tão povoada no imaginário de estudantes e docentes.

Aonde quero chegar com esta discussão? Quero dizer que o balé de ponta dupla é um avanço, um estágio muito importante que precisa ser visto e assumido, sobretudo, para que seja superado em direção a conquista de uma formação cada vez mais rica. E, me refiro a uma formação mais rica para toda a comunidade universitária e para o usufruto da sociedade.

#### 8.4 POSSIBILIDADES EM OUTROS LUGARES

No contexto do diálogo com Yara outras três falas da estudante, que trago na sequência, me levaram a refletir para além do lugar em que estava no IP, dos coletivos negros da UFRJ e de suas práticas. Como pensar em formas de equacionar mudanças formativas que considerem a questão étnico-racial? Como tornar esse balé menos truncado? Como encontrar mecanismos institucionais que possibilitem que estes saberes afrocentrados possam ser reconhecidos e estimulados?

Fui em busca de experiências em outros lugares. Eventualmente, elas poderiam nos oferecer possibilidades, até então, não vislumbradas no contexto local. Foi assim que encontrei a proposição do encontro de saberes e vi nela uma plataforma que possibilitasse avançarmos na discussão das *cotas epistêmicas*, como discuto no próximo item a partir de Carvalho (2018). E, por outro lado, considerei importante sistematizar impressões sobre a perspectiva da interculturalidade que não apareceram na experiência de campo, mas aparecem em outros lugares. Assim, os dois itens que se seguem refletem um movimento para fora, na tentativa de buscar outras possibilidades.

#### 8.4.1 A experiência do projeto Encontro de Saberes

Carvalho (2018) e sua exposição no "I Encontro de Saberes Populares e Tradicionais em Saúde do Rio de Janeiro", realizado de modo on-line em junho de 2021, pode nos oferecer interessantes apontamentos nesta direção.

O professor José Jorge desenvolve a mais de uma década o projeto do Encontro de Saberes como uma plataforma que pode nos auxiliar a tensionarmos a refundação do ponto de vista étnico, racial e epistêmico nossas universidades. Afinal, é disso que precisamos. Deixo aqui uma nota de rodapé com a própria apresentação que o autor faz do projeto no referido artigo <sup>49</sup>.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup> "O Encontro de Saberes foi implementado em 2010 na Universidade de Brasília como um projeto-piloto que reunia mestres e mestras dos saberes tradicionais de várias áreas e oriundos de quatro das cinco regiões do país. A disciplina foi ofertada pelo Departamento de Antropologia e contabilizava créditos para os alunos da graduação. Em 2012, o projeto foi também replicado no Doutorado em Estudos Culturais na Pontifícia Universidade Javeriana. Em 2014, ainda com o apoio do Ministério da Cultura, iniciou-se um processo de expansão da disciplina no Brasil, tendo sido também ofertada em outras seis universidades públicas do país: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Pará (UFPA), nos de Belém e Bragança, Campi Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e Universidade Federal do Cariri (UFCA). Em 2016, a disciplina foi aberta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, em 2017, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Em 2018, portanto, a rede do Encontro de Saberes já se expandiu para nove universidades brasileiras, em algumas delas também na pós-graduação" (CARVALHO, 2018, p.103)

Carvalho (2018) sinaliza uma forma de compreender os processos de descolonização no interior das universidades muito pertinente. Ele reconhece que a descolonização precisa ter o caráter de uma revolução. Sua abordagem é digna de um realista esperançoso, como lembra Suassuna. Ele nos pergunta, como pode uma universidade, vivendo sob *confinamento racial* onde a classe docente esmagadoramente branca detém o maior poder no interior da instituição, descolonizar-se sozinha? (CARVALHO, 2006),

Como atingir a reparação epistêmica sem o compromisso político da universidade reconhecer e convidar, formalmente, com títulos de notório saber e salários de professores visitantes os mestres e mestras populares dos povos tradicionais, guardiões dessas outras epistemologias para compor seu corpo docente? Quem, senão eles, podem oferecer o elemento contra-colonizador e fazê-lo com plenitude sem, evidentemente, delegar essa responsabilidade aos estudantes negros, indígenas e quilombolas em formação ou aos docentes negros/as, indígenas ou quilombolas, ínfima minoria e ainda vivendo os constrangimentos deste *confinamento racial*? (CARVALHO, 2018; 2006).

Por fim, nos pergunta como fazê-lo sem o reconhecimento que isto demanda uma reorganização pedagógica que crie novos protocolos para um diálogo inter-epsistêmico? Para que não nos machuquemos em um balé truncado entre ponta e pé no chão? Para que fundemos outras danças mais fluídas? Como fazê-lo sem reconhecer que essas outras epistemologias tendem a tensionar, o já obsoleto modelo disciplinar, as formas pedagógico-administrativas das unidades, os currículos, as políticas de ensino, pesquisa, extensão, as políticas culturais, quando tudo isso fala sobre poder? (CARVALHO, 2018)

Enfim, perdoem-me a efusividade com que trago estas questões, talvez, seja porque ouvi muito reclame dos coletivos e vi muito nesses quatro anos de doutorado uma banalização da palavra descolonização. Com preciosas exceções, a regra têm sido uma forma de recepção pasteurizada, a produção de um discurso radical na forma e cheio de idealismos no conteúdo, na medida certa de abstração e de comodismos palatáveis a realidade branca e colonizada de nossas universidades. Bom, com palavras mais assertivas e menos emocionadas, os deixo com a síntese que Carvalho (2018, p.102) faz desse movimento:

O Encontro de Saberes é o resultado de uma aliança entre contra-colonizadores e descolonizadores. Como docente branco, pertenço ao grupo que recebeu o mandato institucional de reproduzir a violência epistêmica fundadora. No momento em que me desvinculo desse pacto colonial, destravo a grade fechada que impedia a entrada dos saberes não ocidentais. Com a grade aberta, que é o

Encontro de Saberes, os contra-colonizadores podem finalmente atuar, na medida em que eles detêm o elemento contra-colonizador capaz de refundar a universidade brasileira: os saberes indígenas, quilombolas, afro-brasileiros, populares tradicionais, etc. Nem pós-colonial nem decolonial, trata-se de construir a aliança descolonização-contracolonização. (CARVALHO,2018, p.102)

Sua contribuição permite que imaginemos respostas mais incrementadas do coletivo às perguntas da direção do instituto, reforço, ambas implícitas durante a jornada. Pode nos apoiar na legitimação de práticas que já acontecem na experiência do coletivo. Em outras palavras, dissolver aquilo que na duplicidade formativa denuncia a deslegitimação e promover aquilo que na duplicidade fala do desafio de alcançar a riqueza formativa.

Trago, então, um trecho longo da conversação com Yara que elucida essa possibilidade. Como fica evidente pela minha forma de abordagem, foi a entrevista de Yara que me levou até as contribuições de José Jorge e não o contrário<sup>50</sup>. Estava ainda tentando encontrar uma forma de equacionar as mudanças formativas na psicologia. Vejamos como Yara, apenas no quarto período de psicologia, moradora de realengo, vai direto ao cerne da questão sem rodeios ou idealismos e, nos mostra uma lucidez e maturidade que falta a muitos dos nossos pares:

**Tamiris:** Digamos que a comissão siga os trabalhos e encaminhe a discussão de reforma do currículo. O que você acha que deveria ser feito?

Yara: Bom, eu não sei se a gente tem força o bastante ou fôlego para levar essa discussão a diante de mudança de currículo para todas as disciplinas. Imagina, tentarmos convencer os professores que usam esses autores racistas e nem conseguem fazer uma crítica do uso? E, dizer, "olha você tem que ter debate racial e eu não quero uma aula. Quero que em todas as aulas se perceba isso porque eu to aqui todo dia, não?!". E não numa coisa do tipo "hoje vamos falar sobre" ou "ah, mas esse assunto é complicado" ou "ah como os pretos sofrem!". Não! Eu não só sofro, eu vivo. Eu quero falar sobre vida e sobre a psicologia em geral, só que racializada. A gente tem produção em praticamente todas as áreas da psicologia.

Tamiris: Vocês já fizeram esse levantamento?

\_

<sup>&</sup>lt;sup>50</sup> Para não omitir nenhum pedaço este artigo chegou até mim via sincronicidade. Movida pelo relato de Yara, busquei materiais afins e não consegui localizar o PDF desse artigo de Carvalho (2018), só o resumo. Enviei um zap para minha grande amiga Valentina que além de ser minha parceira de filosofar sobre a vida e partilhar nossas maluquices de doutorandas, sabe encontrar PDFs como ninguém. Geralmente, peço PDFs já na intenção de discutirmos a respeito. Ela havia acabado de me mandar um link do youtube. E, eu havia respondido com algo como: "Ai, amiga, depois eu vejo. To meio enrolada. Não consigo achar um artigo. É do professor José Jorge, conhece?" e mandei o link. Ela me devolveu com algo como, "Quem? Esse do vídeo que te mandei?" O vídeo era o seminário com a exposição do professor no encontro de saberes que mencionei anteriormente. Declaro para os devidos fins que nunca antes havíamos falado sobre o trabalho do professor. É por essas e outras que eu agradeço a Valentina, por tudo e mais um pouco, pela contribuição do professor e pelo advento da sincronicidade e da espiritualidade que permitiu esse encontro.

**Yara**: Não, por isso que eu to falando que é **complicado**. Imagina montar um curso inteiro de psicologia preta que **teria que dividir espaço** com a psicologia branca?

**Tamiris:** E qual sentido de fazer um curso de psicologia preta para turmas mistas? Ou quem pode fazer psicologia preta?

Yara: Então, éh...mas assim, não é que as pessoas brancas farão psicologia preta, elas vão ter consentimento que existem outras demandas que a psicologia não vai dar conta e que é importante elas saberem dessa psicologia, tanto quanto é importante eu saber da psicologia branca porque foi dai que começou.. e onde nasceu até mesmo Fanon... As duas pra mim são igualmente importantes. Só que aí, nesse caso, no Brasil, a gente tem que a psicologia social é uma das que mais emprega. E, se é ela a que mais emprega e se o SUS é o maior empregador, tem alguma coisa muito errada, né? Porque a maioria das pessoas atendidas pelo SUS são pessoas pretas, né? Pelo que eu sei, né? E aí essa psicologia é importante porque são psicólogos brancos sendo formados com uma psicologia branca e para atender gente preta. Entendeu que não fecha essa conta, né? Por isso que tem que ter para todo mundo [psicologia preta]. Sei lá, isso é um grande desafio né? Imagina? Ter que pensar toda grade, a gente vai ter que estudar muuuito, fazer todo esse levantamento. Sei lá, ao mesmo tempo que eu fico empolgada, eu fico muito cansada, pode ser o final do período também! [risos]

**Tamiris**: Claro! E, você ta me falando desse esforço de imaginar esse currículo que traga a psicologia preta... você consegue imaginar os professores do instituto? Como que faz?

Yara: É gente, pois é.. não sei. Acho que teria que ser tipo a filosofia do nosso coletivo de chamar gente, convidar pessoas. Tipo a gente reconheceu que como estudantes a gente não conseguiria estudar a fundo todos os temas que a gente queria para essa disciplina agora do coletivo, então, a gente convidou as pessoas que estão estudando sobre.

**Tamiris:** Sim, entendo isso. Esse lado que vocês me falam de "*não demoramos tanto tempo para ter qualquer coisa*", mas também têm o outro lado importante do esforço que fazemos para estudar o que nunca estudamos, né? Eles não teriam que fazer isso? [referência aos docentes]

Yara: Sim, eles têm que estudar. Por que, sei lá, eles vão dividir o salário? Tamiris: Pois é, dividir o salário com o convidado?

Yara: Não, eu acho que eles vão ter que sentar mesmo.. Mas aí, eu acho que é aquilo que a gente conversa. A gente tem muito medo de deixar eles estudarem sozinhos, sabe? Então, seria um estudo deles, sei lá, estudarem nas férias, até porque eles estudaram mesmo para ser professor, né? Então, eles podem estudar sobre isso, mas aí chegar na aula... e aqui, estou falando Paulo Freire que é só o que eu conheço, de tipo, eles não trazerem uma educação bancária, mas uma educação libertadora, do tipo, de falar sobre aquilo tudo mas com o coração totalmente aberto pra ouvir a opinião dos alunos, sabe? Ter essa troca e construir a psicologia ainda, porque, ela não vai ta pronta só porque eles estudaram, né?!Então, construir essa psicologia, sabe?

**Tamiris:** Bom aí você já tá falando de um outro movimento. Na verdade, movimentos complementares..

Yara: Assim, hoje em dia, nas nossas disciplinas que não são nada negras os professores chamam convidados, sabe? Tipo, extensão universitária tem convidados de outras extensões. Tem algumas matérias que se faz isso para aprofundar, é uma prática. Eu não acho que dispensa os convidados. Continua chamando, mas chama gente preta e continua estudando. Inclusive, eles chamam até gente que estuda a mesma coisa que eles, só que de um outro ponto. Então, continua chamando. Não vai tomar 50% da matéria por causa

disso. É chamar o convidado, estudar e construir junto com a gente que tá estudando também e ir produzindo essa psicologia nova.

(Entrevista Individual, Yara, 2019, grifos meus)

Yara extravasa a lógica da disciplina isolada. Ela nos revela que a tentativa do convencer como ato pedagógico junto de seus professores não pode ser satisfeita sem o político. Sem a decisão real de comprometimento com os processos de produção de vida e saúde junto da população negra. A descolonização como algo complicado e não um passeio. Ali temos a percepção que, pela lógica em voga da instituição, esse processo seria entendido como dividir espaços e, não, ampliar possibilidades. Formação dupla e não formação rica.

Revela que ao agregar a psicologia preta os estudantes vão ver "outras demandas que a psicologia não vai dar conta". O reconhecimento da importância das duas psicologias sem se dissociar de um profundo aterramento na nossa realidade e na centralidade do SUS. Traz o que já existe e oferece a flor em botão "a filosofia do coletivo que é de chamar gente". Inclusive, o termo filosofia é muito feliz na frase, para explicitar a prática do coletivo de trazer os convidados intelectuais e as mestras e mestres populares da saúde e da cura.

E, finaliza, devolvendo um olhar que responsabiliza e transparece seu receio de "deixar os professores estudando sozinhos". Caminha para uma postura crítica, paciente sem ser licenciosa, algo de uma amorosidade freiriana que só quem abre o coração e confia que eles são capazes de aprender, afinal se fizeram professores, pode lhes pedir o coração aberto para ensinar.

Freire não desenvolve com profundidade o conceito de *inéditos viáveis* na Pedagogia do Oprimido. Há intensas elaborações sobre esse conceito entre os estudiosos de Freire. Às vezes, me pergunto se não era seu desejo dar a liberdade para constituirmos nossas significações de inéditos viáveis. De todo modo, me aproximo da sugestão que faz sua companheira, Nita Freire, nas notas finais da pedagogia da esperança. Diz ela:

O "inédito-viável" é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, FREIRE, 2014, p.172)

Além daquilo que o coletivo já vem sugerindo à direção do IP agrego, como parte dos resultados da pesquisa, já termos condições para ampliar o que já é uma prática

cultural do instituto e está presente na experiência do coletivo como um *inédito viável* que possa vir a ser a possibilidade de integrar a proposição do Encontro de Saberes.

O Coletivo Virgínia sabe aqueles/as que podem ser seus mestres e mestras populares dos saberes da saúde e da cura e que poderiam ter seu título de notório saber reconhecidos para se tornarem seus professores/as no IP.

Isso não exclui a movimentação acerca da implementação da resolução do Consuni de contratação de professores doutores negros e indígenas. Tão pouco a de contratar docentes que tenham especialização na temática étnico-racial, sejam eles brancos ou negros.

Além de não podermos mais esperar por essas contratações, trata-se da inclusão de um outro saber não acadêmico e do reconhecimento que a responsabilidade desta discussão não compete, exclusivamente, ao docente negro/a ou indígena ou ao docente especialista.

Sem dúvidas, abrir o debate burocrático-administrativo e político-pedagógico na UFRJ seria um excelente ponto de partida na busca pelas *cotas epistêmicas*. Possibilitaria uma plataforma para que reflexões futuras, em termos de organização curricular e das demais ações formativas, pudessem ganhar materialidade. Assim, quem sabe possamos ir substituindo um balé truncado e, inclusive, custoso e angustiante aos estudantes, para uma dança fluída, uma formação mais rica.

### 8.4.2 Notas a respeito da perspectiva intercultural

Quando iniciei a pesquisa tinha uma expectativa, ingênua e facilista, de que seria possível me encontrar com um movimento negro que organizaria, sem muitas mediações, ações de educação para as relações étnico-raciais na UFRJ em uma perspectiva mais intercultural, tal qual discute Candau e Moreira (2008), Candau e Russo (2010) e Candau (2016). Mencionei no capítulo anterior um pouco desta expectativa e disse que nem sempre aquilo que lemos é aquilo que encontramos na realidade da pesquisa. E, foi assim com o caso da interculturalidade.

A fala abaixo de Yara destoa da maioria das colocações dos estudantes do coletivo. Achei importante trazer esta posição menos recorrente, onde o centro da questão deixa de ser pensar exclusivamente "a partir da negritude" para que a posição privilegiada

seja a "negritude na interação com os outros grupos étnico-raciais", para fazer algumas considerações sobre a questão da interculturalidade. Diz Yara:

**Tamiris:** Pois é, por isso fui estudar. Educação das relações étnico-raciais é diferente de negritude, né?

Yara: Todo mundo precisa de educação étnico-racial, no caso.

Tamiris: Por que você acha isso?

Yara: Porque a gente atende todo o tipo de gente. A saúde não escolhe pessoas. Todo mundo tem saúde. Prejudicada ou não. Então, todo mundo têm que ter esse estudo porque não existe só um tipo de ser humano. Eu acho até que, as vezes, o nosso debate é muito empobrecido. As vezes não, quase sempre. A gente fala negro, né? E os indígenas que foram assassinados e tem muito ainda a gente não fala. É debate mesmo. Saber que existem outros seres humanos. A gente não fala que o Brasil é misturado? Ué, então vamos estudar a mistura, né? Porque a gente só estuda uma parte da mistura, um elemento [menção aos brancos]. (Entrevista Individual, Yara, 2019)

Diferente do que imaginava, o trabalho de campo da pesquisa me sinalizou duas descobertas importantes. A primeira foi a existência desses lugares da negritude enquanto matriz formadora, de perceber o quanto as estratégias político-pedagógicas que brotam dali fornecem um imenso potencial educativo para as ações culturais desses coletivos na universidade. E, de como essas ações transbordam esta territorialidade negra, impactam os outros grupos étnico-raciais e, acabam por educá-los, quer seja pelo convencimento ou pelo constrangimento.

A segunda descoberta foi constatar que, embora estas ações educassem os outros grupos étnico-raciais ao transbordar a territorialidade negra, elas raramente eram concebidas pelo movimento negro como ações, intencionalmente, preparadas para serem desenvolvidas na chave do diálogo intercultural com os outros grupos étnico-raciais. Em geral, elas expressavam o ímpeto da defesa e da politização da comunidade negra perante inúmeros e escabrosos casos de racismo e/ou traziam a livre manifestação dos interesses e dos saberes da negritude. Assim, pouco a pouco fui percebendo que a interculturalidade era uma questão minha durante a pesquisa e não para o Coletivo Virgínia, por exemplo.

Evidentemente, podemos pensar muitas razões para isso. A primeira é que uma coisa somos nós, pesquisadores-ativistas, dedicados a participar, compreender e teorizar em comunhão com os coletivos sobre os processos que vivemos e aquilo que trazemos de expectativas prévias. Outra, são os sujeitos dos coletivos que compartilham em algum grau do processo de pesquisa, mas tem suas atenções dirigidas às batalhas do cotidiano, à defesa daquilo que julgam ser seus interesses e a tentativa de sobreviver diante do contexto racista da universidade.

A segunda percepção que tenho é de que parece haver na UFRJ e no IP uma estrutura de interações étnico-raciais, socioculturais, socioeconômicas e socioespaciais muito enrijecida e hostil. Esta conformação pode estar reforçando um movimento defensivo do agrupamento negro e dificultando movimentos intencionais de aproximação para o diálogo entre os grupos étnico-raciais.

Em outras palavras, como expressa Claridge (2018) refletindo sobre os estudos de Putman (2001), o agrupamento do coletivo acaba desenvolvendo mecanismos que privilegiam a construção e circulação de capitais sociais com o "olhar para dentro do próprio grupo", o que o autor nomeia como "Bonding Social Capital" (Capital social proveniente da vincularidade, na tradução livre), diferencialmente, da postura de privilegiar o "Bridging Social Capital" (Capital social proveniente da construção de pontes, na tradução livre).

Putman (2001) menciona a importância da combinação destes dois movimentos, este mais interno de manutenção dos laços de vincularidade, como sendo essencial para que o grupo se mantenha coeso e "sobreviva", mas também, este outro mais externo de construção de pontes por meio de redes com outros grupos diversos, para que se possa "progredir" na agenda de interesse.

Esta percepção que trago em nada deslegitima todas as ações que o coletivo faz e o potencial que guardam, mesmo quando não são pensadas a partir da chave intercultural (como no caso da disciplina), de educar o conjunto dos grupos étnico-raciais do Instituto. Afinal, a interculturalidade é "só" mais uma possibilidade entre tantas. Tampouco, pretendo valorizar um ou outro mecanismo de atuação citados por Putman (2001). Apenas, gostaria de pontuar esta característica que percebi a partir do trabalho de campo e de apresentar minhas dúvidas sobre o quanto a não aparição da interculturalidade como uma questão na pesquisa, de repente, pode estar nos dizendo coisas.

Cadau (2016) traz para sua elaboração uma contribuição que me parece muito importante do educador peruano Fidel Tubino (2005), a respeito das diferenciações entre uma interculturalidade funcionalista e uma interculturalidade crítica. Cito essa passagem pois creio que elucida o que pretendo concatenar. Ela nos diz que Tubino (2005):

Parte da afirmação de que a crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais tem por fundamento **um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente** na maior parte dos países latino-americanos, marcado pela lógica neoliberal, ou seja, **"não questiona as regras do jogo"** (TUBINO, 2005, p.3), afirma. Nesse sentido, a interculturalidade é assumida como um componente fundamental,

especialmente estratégico para favorecer a coesão social, minimizar conflitos e assimilar os grupos subalternizados à cultura hegemônica. Trata-se de "promover o diálogo e a tolerância sem afetar as causas da assimetria social e cultural atualmente vigentes" (TUBINO, 2005, p.5). As relações de poder entre os diferentes grupos socioculturais não são colocadas em questão. Sendo assim, o interculturalismo funcional visa diminuir as áreas de tensão e conflito em relação aos diversos movimentos sociais que focalizam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes.

(CANDAU, 2016, p. 21, grifos meus)

Na sequência, Candau (2016) traz as próprias palavras de Tubino sobre o "não questionamento das regras do jogo", diz ele:

A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. Por isso, não se deve começar pelo diálogo, **e sim pela pergunta pelas condições do diálogo**. Ou, dizendo de modo mais preciso, é necessário exigir que o diálogo entre as culturas seja em primeiro lugar um diálogo sobre os fatores econômicos, políticos, militares, etc., que condicionam atualmente o intercâmbio franco entre as culturas da humanidade. (TUBINO, 2005, p.05, grifo meu)

Esse enquadramento me parece significativo na experiência do movimento negro na UFRJ e, mais particularmente, no caso do Coletivo Virgínia no IP. Embora a experiência da jornada tenha sido um enorme avanço, ela surge também como uma tentativa de diminuir áreas de tensão e conflito - haja vista a repercussão que o caso denunciado vinha tomando - sem, necessariamente, apontar uma agenda de medidas, que dirá, afetar a estrutura e as relações de poder vigentes.

Não sabemos se os trabalhos dessa comissão serão retomados ou quais rotas irão tomar com o fim do ensino remoto emergencial e a retomada das aulas presenciais. Independente disso, o apontamento de Candau (2016) e Tubino (2005) são interessantes porque nos fazem pensar, pelo menos, em quatro razões para o não aparecimento da interculturalidade como uma questão da pesquisa junto ao Coletivo Virgínia, seriam elas: a) Nosso patamar é tão anterior que sequer o movimento negro vislumbra existir contexto para obtenção de alguma resposta satisfatória à pergunta sobre as condições do diálogo e, por isso, não toma isso como uma preocupação central. b) Esta pergunta já foi feita, porém, a resposta não foi favorável ou a questão foi respondida de modo duvidoso, desencorajando que agrupamentos vejam na interculturalidade uma aposta interessante. c) Nesta experiência específica, a interculturalidade é algo desconhecido, pouco popularizado entre os ativistas ou, simplesmente, ela não é uma chave de interesse para eles/elas, ou ainda, esta pesquisa não foi capaz de captá-la na expressão dos grupos.

Não tenho essas respostas, mas considerei ser importante dividir essas perguntas. Creio ser uma idealização supor que os saberes afrocentrados, indígenas, dos povos e comunidades tradicionais possam penetrar na formação superior de profissionais de saúde como deve ser, como encontro intercultural e não tentativas de assimilação, sem um acerto de contas e uma revisão das regras do jogo, sem a pergunta e a resposta sobre as condições do diálogo.

Do contrário, estaríamos possivelmente diante de relações de manipulação, ou de escamoteamento de conflitos ou, no mínimo, de voluntarismos. O desafio concreto de negociação rumo a uma formação mais rica e múltipla me parece que se inicia por aí. Em outros termos, exigirá de nós sermos capazes de lidar com essas provocações que Carvalho (2018) nos faz:

Em suma, nesses diálogos [encontro de saberes com mestres/as populares] poderemos ter vários tipos de encontros. Em alguns casos, podemos nos deparar com saberes equivalentes; em outros, serão saberes diferentes, porém complementares; ainda em outros casos, os saberes eurocêntricos e os tradicionais podem mostrar-se incompatíveis. E, quando nos deparamos com saberes incomensuráveis, o Encontro de Saberes torna-se mais radical e complexo: como vamos dialogar com os pajés, por exemplo, discutindo os conceitos de corpo, alma e espírito?

(...) Cada um dos mestres acaba trazendo um questionamento da grade disciplinar e do próprio paradigma monoepistêmico com o qual as universidades ocidentais foram constituídas, o que nos leva à pergunta: como poderemos colocar em um mesmo espaço saberes diversos, epistemologicamente antagônicos, levando em conta que um deles se organizou retirando os demais? Como fazer com que o paradigma hegemônico dialogue com os outros saberes que ele próprio excluiu? Enfim, como nos será possível migrar de um plano monoepistêmico para uma busca de conhecimento em termos pluriepistêmicos? (CARVALHO, 2018, p.109)

Os avanços que temos obtido vendo os saberes afro-brasileiros transbordando os coletivos e educando à UFRJ, como defendo nesta tese, deve-se muito ao fato de que essa territorialidade negra vem acumulando poder político e cultural desde o advento das cotas raciais, dentro e fora da universidade, inclusive, com representações como as comissões e conquistas como as resoluções no Consuni. No entanto, o que este movimento exerce é um contrapeso diante dessas assimetrias. Não lhes é possível corrigi-las. Isto depende de uma postura ativa e reparadora da instituição.

Tenho consciência que estamos ainda distantes dessa nova dança, sobretudo, nas atuais condições pandêmicas. Teremos muito tempo ainda de balé de ponta dupla. Ou, como me disse Yara depois da leitura do conto, o quanto ainda "precisamos de uma Dona Mercedes em nossas vidas" (relato oral). No entanto, teimosamente, não consigo largar do potencial radical da imaginação. Nessa busca, me peguei imaginando o quanto essa

nova dança, pelo menos, não cheira algo como o que Yara ensaia no trecho que trago a seguir. Nele, essas dúvidas não respondidas me parecem estar presentes.

Importante destacar que essa passagem é muito particular da estudante e não reflete exatamente o que o grupo entende por psicologia preta, antirracista e brasileira, e não abrirei discussões nesse sentido. Aliás, isto ainda é uma discussão que eles vêm amadurecendo a cada edição da disciplina e demandaria um mergulho cuidadoso em outra área que não tenho condições de fazer agora. Deixo aqui uma nota de rodapé indicando os principais autores que eles têm acessado nesse processo<sup>51</sup>. Com a palavra, Yara:

Yara: Inclusive, eu acho que a psicologia preta não dá conta só de gente preta. Talvez ela dê conta de outras coisas, né? É só uma outra visão de psicologia. Então, dá super pra atender, eu acredito, gente pobre, gente rica, branca.... Mas, não sei, não sei se daqui a bem pouco tempo, a pessoa branca vai estar disposta a ouvir uma psicóloga que têm... porque, tipo as pessoas sabem a linha de seus psicólogos..."a linha do meu psicólogo é tal", não sei se uma pessoa branca vai estar preparada para ir para uma psicóloga que a linha é psicologia africana, sabe?

Tamiris: Mas se essa pessoa fosse, como seria pra você?

Yara: Seria interessante atender alguém branco pela minha psicologia. Eu acho que me sentiria bem. Já que eu fui atendida através da psicologia branca atender alguém através da psicologia preta. Faz, sentido. Não é possível que não faça sentido. [pausa]. Não, acho que faz sentido sim. Ou, pelo menos, uma psicologia brasileira, sabe?!

Tamiris: Poxa, mas ai você abriu mais uma janela?!rs Oq é a psicologia brasileira?

Yara: Uma psicologia com estudos brasileiros, baseada em teoria brasileira e não uma teoria europeia. Mas teoria brasileira mesmo, de pessoas que estão aqui tendo uma vivência brasileira, da branquitude brasileira, mesmo, sabe? Tem muita coisa pra estudar. (...) Tem muitos brancos estudando os pobres e psicologia. Mas também, tem os pretos que são menos, mas estão estudando de maneira bem brasileira. Não tem problema que eles sejam minoria. Eu estudo a minoria. Tem muito espaço no meu cérebro!rs

**Tamiris:** Então, tá! Só recapitula pra mim antes de falarmos da psicologia brasileira. Como seria a terapêutica da psicologia preta?

Yara: A diferença é o modelo que eu tenho de ser humano – nossa isso soou muito branco isentão [risos] – mas que existe ser humano negro, ser humano branco, ser humano indígena.. essa é a diferença da psicologia preta: saber que existe outro ser humano não hegemônico que é quem eu vou atender e que faz sentido pra ele. Assim como, se vier alguém de Portugal, sei lá.. eu vou ter na minha cabeça uma psicologia que sirva pra essa pessoa, embora essa não seja a melhor forma de psicologia.

Tamiris: Existe, então, várias psicologias para cada um?

262

<sup>&</sup>lt;sup>51</sup> Em geral, os estudos referentes a psicologia preta ou africana de Veiga (2019), Nobles (2006), Federico (2020) aparecem sempre juntos nas práticas de estudo do coletivo. Além deles, temos a presença da maioria dos autores que publicaram neste dossiê (OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de, SANTOS, 2020) e a cartilha do Conselho Federal de Psicologia que, talvez, seja a principal referência de psicologia antirracista (2017). Cabe mencionar que estudam outras referências na filosofia e na sociologia e dos mestres/as populares de saúde e cura que fogem dessa sistematização via artigos.

Yara: Não sei, eu acho que não tem uma psicologia para cada um. Eu acho que existe uma psicologia ampla que inclui um pouco essa psicologia que a gente aprende, mas inclui a psicologia preta, inclui a psicologia brasileira. Inclui mais gente porque nem tudo que a gente estuda é tão ruim assim. A gente até têm uns autores legais. È só mais uma psicologia mais inclusiva, mesmo.

(Entrevista Individual, Yara, 2019)



# 8.5 FECHAMENTO DE SEÇÃO

Como vimos a partir do conto e discutimos através das falas de Yara, a produção de novos conhecimentos pelo Coletivo Virgínia acaba inaugurando a realidade de um processo de dupla formação. Com múltiplos significado, chama atenção na experiência da pesquisa, o quanto este caráter de duplicidade denúncia um processo de deslegitimação desses saberes e/ou antagonização com os outros presentes na formação. Identificamos esta situação a partir da metáfora de um balé truncado entre ponta (referência a formação clássica, embranquecida, eurocêntrica e ocidental) e o pé no chão (referência aos saberes afrocentrados, acadêmicos, tradicionais ou populares).

Isto posto, busquei em outros lugares possibilidades que pudessem nos fazer avançar para danças mais fluidas. Revisitei alguns trechos da entrevista com Yara e a partir deles sugeri o projeto encontro de saberes como uma possibilidade de um inédito viável na experiência já em curso no IP. Em outras palavras, que se por um lado, a proposta do encontro de saberes pode nos ajudar a perceber que as "pontas" podem ser várias, para além do par "ponta-pé no chão", eventualmente, a interculturalidade possa nos ensinar a encontrar meios para que essas pontas "andem juntas e dancem" com mais fluidez.

### Tempo Rei

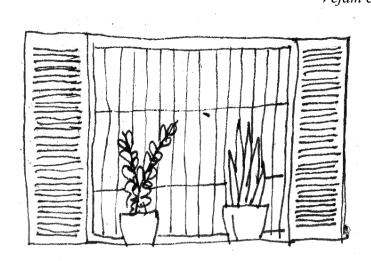
Não me iludo
Tudo permanecerá do jeito que tem sido
Transcorrendo
Transformando
Tempo e espaço navegando todos os sentidos
Pães de Açúcar
Corcovados
Fustigados pela chuva e pelo eterno vento
Água mole
Pedra dura
Tanto bate que não restará nem pensamento
Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei

Pensamento
Mesmo o fundamento singular do ser humano
De um momento
Para o outro
Poderá não mais fundar nem gregos nem baianos
Mães zelosas
Pais corujas
Vejam como as águas de repente ficam sujas

Não se iludam Não me iludo Tudo agora mesmo pode estar por um segundo

Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei Transformai as velhas formas do viver Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei

(Gilberto Gil, 1984)



### 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese pudemos observar como o movimento negro de ator político se torna um movimento negro educador no nível local e singular da UFRJ, tal qual defende Gomes (2017). Contemplamos, os processos que permitem aos *sujeitos feitos outros*, como nos diz Arroyo (2018), superar por meio das ações desses movimentos a condição de "estar à deriva", possibilitar o "aterra-se junto ao quilombo" e finalmente, permitir a esses sujeitos "acomodar as existências e produzir saberes".

Vimos como este ato de aquilombar-se em torno de coletivos, apoiada por Nascimento (2019), e fazer emergir um lugar como acontecer solidário, apoiada em Santos (2001;2006) permitem a estes sujeitos negros/as, pobres, periféricos e favelados uma ruptura com essa condição de outros dentro da universidade.

Demonstrei, estar nos cruzos do lugar, a transformação de ator político a movimento negro educador que vi acontecer na UFRJ. É porque se experimenta o lugar e a territorialidade negra como este novo tempo-espaço universitário de existência, que se habilita uma plataforma, uma matriz formadora, sob a qual o movimento negro assenta, dá fundamento, as suas práticas educativas e recolhe subsídios para alimentar suas estratégias político-pedagógicas.

Em certo sentido, experimentamos os fundamentos para uma pedagogia do espaço, tal qual sugere Cruz (2014). Reconhecemos a importância que o exame da formação socioespacial da UFRJ adquire na experiência dos coletivos negros e pontuamos como este exercício também os fortalece na perspectiva da enunciação de seus lugares de negritude.

Aportamos para teoria de Gomes (2017) quando sugerimos que futuros estudos dedicados a utilizar sua teoria e manejar o conceito de movimento negro educador em uma dimensão local, podem ser facilitados ou enriquecidos, buscando olhar para esse processo de construção de lugares e territorialidades negras.

Identificamos como os saberes políticos, identitários e estético-corpóreos presentes em Gomes (2017) transbordam essa territorialidade negra e educam o conjunto da UFRJ. Conhecemos um conjunto de ações educativas para a liberdade tipicamente afro-brasileiras ou negro-africanas, como nos diz Freire (1982; 2019) e Nascimento (2019), que este movimento realiza por meio de suas oficinas, grupos de estudos, festivais político-culturais, disciplinas, escrachos, jornadas e outras.

Reconhecemos a produção de novos conhecimentos e disseminação de outros tipos de saberes para se pensar a temática das relações étnico-raciais e a formação em saúde, como vimos na intervenção dos coletivos estudantis negros da área. Examinamos, de maneira mais aprofundada, a experiência do Coletivo Virgínia Leone Bicudo no Instituto de Psicologia da UFRJ e seus esforços para enfrentar o epistemicídio e os trânsitos que vêm permitindo a eles/as a produzirem novas histórias e conhecimentos em psicologia e saúde.

Conhecemos as ações educativas do Coletivo Virgínia e, em especial, a disciplina eletiva que organizam e como ela vêm sendo um espaço de acúmulo e também de denúncia e anúncio, tal qual nos fala Freire (2019). Nos deparamos com a fragilidade dos processos de ensino-aprendizagem em voga de captarem e enfrentarem às desigualdades, assumirem as diferenças presentes em nossa sociedade como motores a orientar a formação de psicólogos e, o quanto isso afeta a formação de estudantes brancos e negros.

Identificamos como o coletivo retira dessa matriz formadora que representa os lugares da negritude - repletos de *contra-racionalidades*, múltiplas *temporalidades* e *horizontalidades* – elementos que vão constituir suas estratégias político-pedagógicas. Pudemos vislumbrar essas estratégias que, por meio da ação dialógica, buscam reconciliar as relações entre *espiritualidade-corporalidade, memória-linguagem, circularidade-irmandade* para a formação em saúde e psicologia. Estas estratégias político-pedagógicas também dão condições para a manifestação dos saberes identitários, políticos e estético-corpóreos, como sugere Gomes (2017).

Por fim, compreendemos o quanto todo este conjunto de ações e estratégias vai constituindo-se como um processo de dupla formação na experiência dos estudantes do Coletivo Virgínia. Reconhecemos a importância disso e também problematizamos os limites e dificuldades que esta dupla formação encerra. Apoiados em Carvalho (2018) vislumbramos a possibilidade de explorarmos a busca por uma formação mais rica e de um balé menos truncado a partir da proposta do Encontro de Saberes.

Assim, reconhecemos na proposta do encontro de saberes uma possibilidade interessante e cabível à experiência da UFRJ. Esta plataforma poderia fazer avançar, mediante o interesse explícito para o diálogo intercultural, a tentativa de correção de assimetrias que dificultam o encontro inter-epistêmico verdadeiro. Pode configurar-se como um *inédito viável* na busca de uma psicologia e, também podemos pensar, de uma formação para os cursos de graduação em saúde mais inclusiva.

Assim, defendo a tese de que o movimento negro se torna um educador coletivo das relações étnico-raciais na universidade na medida em que constitui lugares da negritude. Nestes espaços solidários se reconhece a própria existência a partir da presença do outro, ou como nos diz a estudante em seu poema parodiando Emicida, o valor do "Tudo que nós têm é nós". Sustento ser por meio desses lugares, enquanto matriz formadora, que estes coletivos retiram subsídios político-pedagógicos para orientar suas práticas educativas ou suas ações culturais afro-brasileiras que irão produzir novos conhecimentos e saberes capazes de educar a universidade e a sociedade.

Finalizo, trazendo algumas possibilidades/recomendações da pesquisa. Elas se dão no intuito de amplificar o potencial que estes lugares carregam, tanto para um diálogo com outros lugares e territorialidades na universidade, como para fazer avançar uma agenda de políticas antirracistas que abarquem amplas dimensões da formação universitária. Elas são complementos àquelas que os coletivos negros já fizeram em seus manifestos. Eventualmente, algumas dessas possibilidades podem ser aplicáveis a outras universidades cabendo, então, os esforços de recontextualização e avaliação quanto a pertinência.

Esta tese reforçou a importância de:

a) Reconhecermos o movimento negro como um movimento educador e um produtor de novos conhecimentos capazes de educar para as relações étnico raciais. Em outras palavras, a necessidade de visualizar, reconhecer e legitimar esses lugares da negritude, como uma matriz formadora no interior da universidade.

Enquanto verdadeiro celeiro de experiências férteis é preciso dar espaço a esta territorialidade, consultá-la por meio de suas instancias representativas e valorizá-la fomentando tudo aquilo que ela já faz de maneira autônoma. Deve-se buscar a possibilidade de ampliar o diálogo dessa territorialidade negra com outras territorialidades dentro e fora da universidade. Este esforço precisa estar refletido na atuação de todas as Pró-Reitorias da UFRJ.

b) É preciso estimular o movimento que essa territorialidade negra já faz de romper com o distanciamento entre a universidade e a sociedade brasileira e carioca. Não avançaremos na discussão das relações étnico-raciais em nossos cursos se não enfrentarmos com seriedade o descolamento da universidade das demandas dos explorados e oprimidos de nossa sociedade.

Isso pode ser traduzido em um movimento de estabelecer parcerias, convênios e projetos junto a esses coletivos negros. O intuito deve ser o de transformar as ações afirmativas individuais em *cotas epistêmicas* e em ação afirmativa para o conjunto de suas comunidades.

Sair da discussão abstrata da universidade que "tem compromisso social" e busca se aproximar da sociedade indo expor seus trabalhos na Cinelândia, para a universidade que cria condições das comunidades de seus estudantes estarem presentes no cotidiano da universidade e expressarem seus conhecimentos e demandas/interesses sem mediadores e sem depreciação.

Algumas iniciativas nesse sentido começam a se expressar e precisam ser radicalizadas, como o encontro "Favela-Universidade: Caminhos, encontros e intersecções" (UFRJ, 2019) promovido pela Pró-Reitoria de Extensão, bem como, aprofundar esta natureza que se desenha para o "Festival do Conhecimento" (UFRJ 2020; 2021) como festival político cultural, dando capilaridade comunitária aos outros conhecimentos não acadêmicos tão logo a pandemia permitir.

c) Investirmos em um conjunto de políticas universitárias que enfrentem os constrangimentos dessa formação socioespacial às pessoas negras, às mulheres, às pessoas indígenas, às pessoas quilombolas, às pessoas deficientes, às pessoas pobres, às pessoas faveladas, às pessoas LGBTI+ e seus saberes. Esta se configura, talvez, como a primeira e mais elementar ação em prol da inserção da temática das relações étnico-raciais nos cursos, uma vez que é, ela própria, um ato de educar para novas e mais saudáveis relações entre os diferentes grupos sociais e étnico-raciais na universidade.

Isto implica propor políticas universitárias que eduquem do ponto de vista das relações étnico-raciais nossa universidade. Isso precisa se materializar nas políticas de ações afirmativas, nas políticas de contratação, nas políticas de permanência estudantil, nas políticas culturais e nas políticas de ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Este movimento sugere ações integradas entre as pró-reitorias e diretrizes mais transversais para os cursos e unidades serem capazes de implementar essas ações e saírem do voluntarismo salutar de alguns indivíduos. Não percebo como fazê-lo sem a proposição de uma Comissão de Acompanhamento e Desenvolvimento de Políticas Antirracistas da UFRJ vinculada ao gabinete da reitoria, como sugere o coletivo de docentes negros/as.

Não é possível seguirmos atuando no escuro, onde sequer temos dados de um perfil socioeconômico e étnico-racial de nossa comunidade universitária, por exemplo, para nos ajudar a formular essas políticas.

Como vimos, é preciso a elaboração de uma série de diretrizes que reorientem como podemos ampliar essa percepção mais comunitária de ação afirmativa, seja via Encontro de Saberes ou outras possibilidades. Significa, incorporar a dimensão político-cultural, pedagógica e mais epistêmica em nossos olhares para políticas de permanência estudantil.

Sugere a gigantesca importância que cumprem as políticas culturais de estimularem outros usos e formas de apropriação do espaço tempo-acadêmico pelos diferentes grupos étnico-raciais. Por meio delas, outras formas de constituir pertença são muito mais acessíveis aos grupos explorados e oprimidos.

É urgente que rompamos com essa dicotomia que separa cultura, prazer e lazer da formação. Esta separação inexiste fora das instituições de ensino formais. A transmissão dos saberes populares e comunitários pressupõe essa integração. Por que não incorporar essa integração em nossos sistemas de ensino formais?

d) Pensarmos um conjunto de políticas educacionais e formativas no ensino de graduação que possam reorientar a formação de profissionais da saúde, no intuito de refletir a temáticas das relações étnico-raciais, o SUS e os saberes ancestrais de saúde e cura.

Isso extrapola, evidentemente, a inclusão de uma ou outra disciplina na temática. Estamos falando de um movimento amplo de olhar para os esforços que temos dedicado para o ensino de graduação. Fala da centralidade de revermos o mal uso que temos feito do tempo e do espaço acadêmico. Provoca reflexos sobre a urgência de superarmos o modelo biomédico e disciplinar na formação em saúde. Remete a urgência de repensarmos as políticas curriculares. Sugere descobrirmos novas formas do ensino se relacionar com a extensão e a pesquisa na vivência da graduação. Nos provoca a olhar para as experiências que os sujeitos da diferença nos oportunizam de buscar outras possibilidades de construir parcerias com o SUS e com os mestres/as comunitários da saúde e da cura em suas comunidades.

Se, ao final deste trabalho, estivermos mais alertas para compreender, parodiando Yara, que ao fim e ao cabo, a assunção da educação para as relações étnico-raciais na formação superior de profissionais de saúde seja, na realidade, só uma outra visão de

formação em saúde e sua busca resida no esforço por construir um outro modelo de universidade e ciência, a missão dessa tese foi cumprida!

Obrigada pela paciência e atenção de todos os leitores/as desse trabalho e os deixo na sequência nos apêndices e com os relicários de nossa experiência de, como nos diz Paulo Freire, de nos movermos com esperança enquanto lutamos e, se lutamos com esperança, podemos esperar que tempos melhores virão!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA O GLOBO. Demolição Hospital Universitário Clementino Fraga Filho. 2010. **Agência O Globo**. [Portal de Notícias]. Disponível em: <a href="http://banco.agenciaoglobo.com.br/Pages/DetalheDaImagem/?idimagem=32154">http://banco.agenciaoglobo.com.br/Pages/DetalheDaImagem/?idimagem=32154</a>. Acesso em: 9 set. 2021.

ALBERTO, Klaus Chaves. Três projetos para uma universidade do Brasil. *In*: SEMINÁRIO MEMÓRIA, DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA: UNIVERSIDADE E OS MÚLTIPLOS OLHARES DE SI MESMA, 2007. **Seminário Memória, documentação e pesquisa: universidade e os múltiplos olhares de si mesma** [...]. Rio de Janeiro: Fórum de Ciência e Cultura e Sistema de Bibliotecas e Informação da UFRJ, 2007. p. 215. Disponível em:

https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/141/1/memoria.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

ALICE, Edison Zanckin. Cidade Universitária da Ilha do Fundão: Seus planos, seus edifícios. 2004. 147 f. Dissertação de Mestrado — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/171422">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/171422</a>. Acesso em: 23 ago. 2021.

ALMEIDA, Liz Mota. Preta de orgulho: nasce coletivo de docentes negros. [s. d.]. **Associação dos Docentes da UFRJ - ADUFRJ**. [Portal de notícias]. Disponível em: <a href="http://adufrj.org.br/index.php/pt-br/noticias/arquivo/80-atual/3664-preta-de-orgulho-nasce-coletivo-de-docentes-negros">http://adufrj.org.br/index.php/pt-br/noticias/arquivo/80-atual/3664-preta-de-orgulho-nasce-coletivo-de-docentes-negros</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

ALMEIDA, Silvio; RIBEIRO, Djamila. **Racismo estrutural**. São Paulo: Polén, 2019(Feminismos plurais).

ALVES, Rubem A. Variações sobre o prazer: Santo Agostinho, Nietzche, Marx e Bebel. 2. ed. [S.I.]: Planeta, 2015.

AMADO, Jorge. **Tenda dos Milagres**. 4. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2012(Coleção Jorge Amado). Disponível em:

https://www.terra.com.br/diversao/infograficos/jorge-amado-centenario/pdf/tenda-dos-milagres.pdf. Acesso em: 1 set. 2021.

AMORIM, Rodrigo. "Vocês acham que este perfil é de quem? UFRJ Oficial, é isso que uma página oficial da universidade federal deveria publicar?". [s. d.]. **Perfil de Rodrigo Amorim**. [Página do Instagram]. Disponível em:

https://www.instagram.com/p/CCjDStJHZIM/. Acesso em: 1 set. 2021.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª, 4ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2018.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. v.3, n. n.1, p. 28–49, 2003. Disponível em: <a href="https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf">https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf</a>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BARBOSA, Francisco de Assis; RESENDE, Beatriz. **A vida de Lima Barreto, 1881-1922**. 11. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Disponível em: <a href="https://issuu.com/grupoautentica/docs/capa\_068ee19aca2c77/6">https://issuu.com/grupoautentica/docs/capa\_068ee19aca2c77/6</a>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BARRETO, Lima. **Diário do hospício e o cemetério dos vivos**. 1ª. Sao Paulo: Cia das Letras, 2017.

BATISTA, Luís Eduardo; BARROS, Sônia; SILVA, Naiara Gajo; TOMAZELLI, Priscila Caccer; SILVA, Alexandre da; RINEHART, Denise; BATISTA, Luís Eduardo; BARROS, Sônia; SILVA, Naiara Gajo; TOMAZELLI, Priscila Caccer; SILVA, Alexandre da; RINEHART, Denise. Indicadores de monitoramento e avaliação da implementação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. **Saúde e Sociedade**, v. 29, n. 3, 2020. DOI <a href="mailto:10.1590/s0104-12902020190151">10.1590/s0104-12902020190151</a>. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_abstract&pid=S0104-12902020000300315&lng=en&nrm=iso&tlng=pt">10.1590/s0104-12902020000300315&lng=en&nrm=iso&tlng=pt</a>. Acesso em: 6 abr. 2021.

BATISTA, Marta da Silva; GÓES, Denise Francisco; LACERDA, Luciene da Silva; MARTINS, Sandra Batista da Silva. A experiência da formação da Câmara de Políticas Raciais da UFRJ. *In*: VI SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS, 25 ago. 2018. **VI SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS** [...]. [S. l.: s. n.], 25 ago. 2018. Disponível em: <a href="https://conferencias.ufrj.br/index.php/sintae/sintae2018/paper/view/2416">https://conferencias.ufrj.br/index.php/sintae/sintae2018/paper/view/2416</a>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BECKER, Howard. ¿De qué lado estamos? **Delito y Sociedad**, v. 1, n. 21, p. 89–100, 18 jul. 2016. DOI 10.14409/dys.v1i21.5369. Disponível em: <a href="https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/DelitoYSociedad/article/view/5369">https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/DelitoYSociedad/article/view/5369</a>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BECKER, Howard. **Metodos de pesquisa em ciencias sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BORGES, Roberto Carlos da Silva. CEFET/RJ, Combate ao racismo e produção de conhecimento: O mestrado em relações étnico-raciais. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 20, n. 1, jan. 2016. ISSN 2317-7756. Disponível em: <a href="https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/715">https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/715</a> . Acesso em: 23 ago. 2021.

BOTELHO, Patrick Silva. O racismo e a criminalização da juventude negra nas escolas: contribuições da psicologia para a construção de uma educação antirracista. 2020. 92 f. Dissertação de mestrado — Universidade Federal do Rio de Janeiro., Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

https://buscaintegrada.ufrj.br/Record/aleph-UFR01-000905876. Acesso em: 31 ago. 2021.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In*: BOURDIEU, Pierre. A Miséria do Mundo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 693–732.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998(Ciências sociais da educação).

BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico**: Características da população e dos domicílios. 2010. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd\_2010\_caracteristicas\_populacao\_domicilios.pdf. Acesso em: 14 set. 2021.



BUFFA, Ester; PINTO, Gelson De Almeida. O território da universidade brasileira: o modelo de câmpus. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 809–831, dez. 2016. DOI 10.1590/S1413-24782016216742. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-24782016000400809&lng=pt&tlng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-24782016000400809&lng=pt&tlng=pt</a>. Acesso em: 31 maio 2021.

CALMON, Pedro. **O palácio da Praia Vermelha, 1852-1952**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista**, v. 32, n. 1, p. 15–34, mar. 2016. DOI 10.1590/0102-4698140011. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0102-46982016000100015&lng=pt&tlng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0102-46982016000100015&lng=pt&tlng=pt</a>. Acesso em: 4 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151–169, 7 jul. 2010. DOI <u>10.7213/rde.v10i29.3076</u>. Disponível em:

https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076. Acesso em: 4 ago. 2021.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, v. 0, n. 68, p. 88, 1 fev. 2006. DOI <u>10.11606/issn.2316-9036.v0i68p88-</u>

103. Disponível em: <a href="http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485">http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485</a>. Acesso em: 31 ago. 2021.

CARVALHO, Maisa Rocha de. **Do acesso e permanência à resitência: impacto da política afirmativa para negros na formação em psicologia da UFRJ.** 2020. 104 f. Dissertação de mestrado — Universidade Federal do Rio de Janeiro., Rio de Janeiro, 2020.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2018. p. 90–120. Disponível em:

http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk& AN=2251994. Acesso em: 24 jun. 2021.

CENTRO CULTURAL DO MINISTÉRIO DA SAÚDE. O Hospício - Hospício de Pedro II. [s. d.]. **Hospício Pedro II da construção à desconstrução**. [Mostra Virtual]. Disponível em: <a href="http://www.ccms.saude.gov.br/hospicio/hospicio.php">http://www.ccms.saude.gov.br/hospicio/hospicio.php</a>. Acesso em: 31 ago. 2021.

CESPEDES, Fernando Garbini. **Ser sonoro: histórias sobre músicas e seus lugares**. 2019. 350 f. Tese de doutorado — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI 10.11606/T.27.2019.tde-14082019-113939. Disponível em: <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-14082019-113939/">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-14082019-113939/</a>. Acesso em: 28 jun. 2021.

CIPRIANO COSTA LOPEZ, Esteban. O coletivo nuvem negra desafiando o racismo institucional no ensino superior. 2020. 144 f. Dissertação de mestrado — Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. DOI 10.17771/PUCRio.acad.50160. Disponível em: <a href="http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=50160@1">http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=50160@1</a>. Acesso em: 31 maio 2021.

CLARIDGE, Tristan. What is the difference between bonding and bridging social capital? 2 jan. 2018. Social Capital Research. Disponível em: <a href="https://www.socialcapitalresearch.com/difference-bonding-bridging-social-capital/">https://www.socialcapitalresearch.com/difference-bonding-bridging-social-capital/</a>. Acesso em: 13 set. 2021.

COLES, Ardra L.; KNOWLES, J. Gary. Arts-Informed Research. *In*: KNOWLES, J. Gary; COLE, Ardra L. (orgs.). **Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues**. Los Angeles: Sage Publications, 2008. p. 55–70. Disponível em: <a href="https://pt.scribd.com/document/413324621/Handbook-of-the-Arts-in-Qualitative-Research-Perspectives-Methodologies-Examples-and-Issues">https://pt.scribd.com/document/413324621/Handbook-of-the-Arts-in-Qualitative-Research-Perspectives-Methodologies-Examples-and-Issues. Acesso em: 23 ago. 2021.

COLETIVO DE NEGRAS E NEGROS DO SERVIÇO SOCIAL DA UFRJ - DONA IVONE LARA. Coletivo de Negras e Negros do Serviço Social da UFRJ - Dona Ivone Lara | Facebook. [s. d.]. **Perfil do Coletivo de Negras e Negros do Serviço Social da UFRJ - Dona Ivone Lara**. [Página do Facebook]. Disponível em: <a href="https://www.facebook.com/Cnnssdaufrjdonaivonelara?\_rdc=2&\_rdr">https://www.facebook.com/Cnnssdaufrjdonaivonelara?\_rdc=2&\_rdr</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

COLETIVO NEGREX. Cartilha Cuidar para Afrocentrar. 2016. **Google Docs**. [Arquivo em nuvem]. Disponível em:

 $\underline{https://drive.google.com/file/d/0BytibkGPRmbOWHJKYXg0dG1XeTA/view?fbclid=IwAR1nhC1UCy0PFTS-}\\$ 

JV9VuJFChkQ1diM4P1IH54vGwHBydtjNWxAvCYSVhxg&resourcekey=0-axBJQxwi TIRsTYjpI3Rw&usp=embed facebook. Acesso em: 1 set. 2021.

COLETIVO NEGREX. Coletivo NegreX. [s. d.]. **Perfil do Coletivo NegreX**. [Página do Facebook]. Disponível em: <a href="https://www.facebook.com/coletivonegrex/">https://www.facebook.com/coletivonegrex/</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

COLETIVO NEGRO EBÍ. Coletivo Negro Ebí - Biologia UFRJ | Facebook. [s. d.]. **Perfil do Coletivo Negro Ebí - Biologia UFRJ**. [Página do Facebook]. Disponível em: https://www.facebook.com/coletivonegroebi/. Acesso em: 1 set. 2021.

COLETIVO NEGRO MARY SEACOLE - ENFERMAGEM UFRJ. Coletivo Negro Mary Seacole | Facebook. [s. d.]. **Perfil do Coletivo Negro Mary Seacole - Enfermagem UFRJ**. [Página do Facebook]. Disponível em: <a href="https://www.facebook.com/coletivonegroenfufri">https://www.facebook.com/coletivonegroenfufri</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

COLETIVO PRETO VIRGÍNIA LEONE BICUDO. Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo | Facebook. [s. d.]. **Perfil do Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo**. [Página do Facebook]. Disponível em:

https://www.facebook.com/col.preto.virginiabicudo?\_rdc=2&\_rdr. Acesso em: 1 set. 2021.

COLETIVOS NEGROS UFRJ. Carta Coletivos Negros da UFRJ. 8 ago. 2019. **Google Docs**. [Arquivo em nuvem]. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1iJ6fgeJRc0zUzyNV7O4c8E5SHa4UiOGE/view?usp=s haring&usp=embed\_facebook. Acesso em: 1 set. 2021.

COLETIVOS NEGROS UFRJ. Coletivos Negros Ufrj | Facebook. [s. d.]. **Perfil dos Coletivos Negros da UFRJ**. [Página do Facebook]. Disponível em: <a href="https://www.facebook.com/coletivosnegrosufrj?\_rdc=2&\_rdr">https://www.facebook.com/coletivosnegrosufrj?\_rdc=2&\_rdr</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

COMITÊ TÉCNICO DE SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA DO MUNICÍPIO RIO DE JANEIRO. Perfil do Comitê Técnico de Saúde da População Negra do Município Rio de Janeiro. [s. d.]. **Perfil do Comitê Técnico de Saúde da População Negra do Município Rio de Janeiro**. [Página do Facebook]. Disponível em: https://www.facebook.com/comitepopnegra. Acesso em: 1 set. 2021.

CONEXÃO UFRJ. Uma marca para docentes negras e negros da UFRJ – Conexão UFRJ. 2021. **Conexão UFRJ**. [Portal de Notícias]. Disponível em: <a href="https://conexao.ufrj.br/2021/01/uma-marca-para-docentes-negras-e-negros-da-ufrj/">https://conexao.ufrj.br/2021/01/uma-marca-para-docentes-negras-e-negros-da-ufrj/</a>. Acesso em: 10 set. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os. 2017. Disponível em: <a href="https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes-raciais-baixa.pdf">https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes-raciais-baixa.pdf</a>. Acesso em: 31 ago. 2021.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM. Mary Jane Seacole: a outra Florence Nightingale – Conselho Regional de Enfermagem do Rio de Janeiro. [s. d.]. **Portal do Conselho Regional de Enfermagem**. [Institucional]. Disponível em:

http://rj.corens.portalcofen.gov.br/mary-jane-seacole-a-outra-florence-nightingale 18499.html. Acesso em: 4 jun. 2021.

CRUZ, Claudete Robalos da. **Paulo Freire e Milton Santos: fundamentos para uma pedagogia do espaço**. 2014. 174 f. Tese de doutorado — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em:

http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3170. Acesso em: 24 ago. 2021.

CRUZ, Mariléa dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: BRAZIL (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Coleção Educação para todos. Brasília: SECAD, 2005. p. 21–34. Disponível em: <a href="http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia\_educacao\_negro.pdf">http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia\_educacao\_negro.pdf</a>. Acesso em: 31 ago. 2021.

CULTURAL, Instituto Itaú. O Barco Solitário. [s. d.]. Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <a href="https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra68786/o-barco-solitario">https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra68786/o-barco-solitario</a>. Acesso em: 8 set. 2021a.

CULTURAL, Instituto Itaú. Sankofa nº 2 - Resgate (Adinkra Asante). [s. d.]. **Enciclopédia Itaú Cultural**. Disponível em:

https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra68775/sankofa-n-2-resgate-adinkra-asante. Acesso em: 8 set. 2021b.

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. UFRJ, PUC e UERJ as melhores universidades do Rio no University Rankings 2015-2016. 6 out. 2015. **Diário do Rio de Janeiro**. Disponível em: <a href="https://diariodorio.com/ufrj-puc-e-uerj-as-melhores-universidades-do-rio-no-university-rankings-2015-2016/">https://diariodorio.com/ufrj-puc-e-uerj-as-melhores-universidades-do-rio-no-university-rankings-2015-2016/</a>. Acesso em: 9 set. 2021.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação. v. 8, n. 2, p. 05–17, 2008. Disponível em: <a href="https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf">https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf</a>. Acesso em: 24 ago. 2021.

ESCRITÓRIO TÉCNICO DA CIDADE UNIVERSITÁRIA. Ilha Universitária. 1954. Disponível em:

https://gestao.ufrj.br/images/Patrimonio/Gestao Patrimonial/Bens Imoveis/Documenta cao dos imoveis/Cidade Universitaria/1954 Ilha Universitaria - ETUB.pdf.

ESTÃO ABERTAS AS INSCRIÇÕES PARA O XV CURSO DE ATUALIZAÇÃO "A TEORIA E AS QUESTÕES POLÍTICAS DA DIÁSPORA NEGRA NAS AMÉRICAS" – CRIOLA. [s. d.]. Criola. Disponível em: <a href="https://criola.org.br/estao-abertas-as-inscricoes-para-o-xv-curso-de-atualizacao-a-teoria-e-as-questoes-politicas-da-diaspora-negra-nas-amefricas/">https://criola.org.br/estao-abertas-as-inscricoes-para-o-xv-curso-de-atualizacao-a-teoria-e-as-questoes-politicas-da-diaspora-negra-nas-amefricas/</a>. Acesso em: 31 ago. 2021.

EVARISTO, Conceição. Becos da memória. 1ª. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1ªed. 3ª reimpressão. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FACCHINETTI, Cristiana; RIBEIRO, Andrea; CHAGAS, Daiana Crús; REIS, Cristiane Sá. No labirinto das fontes do Hospício Nacional de Alienados. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 17, n. suppl 2, p. 733–768, dez. 2010. DOI 10.1590/S0104-59702010000600031. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0104-59702010000600031&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 14 jun. 2021.

FACCHINETTI, Cristiana; RIBEIRO, Andréa; MUÑOZ, Pedro F. de. As insanas do Hospício Nacional de Alienados (1900-1939). **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 15, p. 231–242, 2008. DOI <u>10.1590/S0104-59702008000500012</u>. Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/j/hcsm/a/rjgzmKfq6nCnnGZP5M5R3Mw/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/hcsm/a/rjgzmKfq6nCnnGZP5M5R3Mw/?lang=pt</a>. Acesso em: 16 jun. 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. [S.I]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. v. 42, (Coleção Perspectivas do Homem). Disponível em: <a href="https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2688237/mod\_resource/content/1/Os\_condenados da Terra-Frantz-Fanon.pdf">https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2688237/mod\_resource/content/1/Os\_condenados da Terra-Frantz-Fanon.pdf</a>. Acesso em: 21 ago. 2021.

FEDERICO, Roberta Maria. **Psicologia, Raça e Racismo: uma Reflexão Sobre a Produção Intelectual Brasileira**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Telha, 2020. Disponível em: <a href="https://editoratelha.com.br/product/psicologia-raca-e-racismo-uma-reflexao-sobre-a-producao-intelectual-brasileira/">https://editoratelha.com.br/product/psicologia-raca-e-racismo-uma-reflexao-sobre-a-producao-intelectual-brasileira/</a>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FERREIRA, Gianmarco Loures; QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. A trajetória da Teoria Crítica da Raça: história, conceitos e reflexões para pensar o Brasil. **Teoria Jurídica Contemporânea**, v. 3, n. 1, p. 201–229, 26 dez. 2018. DOI 10.21875/tjc.v3i1.18291. Disponível em:

https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/18291. Acesso em: 8 ago. 2021.

FÓRUM DE CIÊNCIA E CULTURA DA UFRJ. **Dados do perfil de estudantes degraduação**. 2021. **UFRJ Faz 100 anos**. [portal de noticias]. Disponível em: <a href="https://cesperanca.org/ufrj100anos/?page\_id=184">https://cesperanca.org/ufrj100anos/?page\_id=184</a>. Acesso em: 10 set. 2021.

FREIRE, Leticia de Luna. **Próximo do saber, longe do progresso: histórias de uma vila residencial no campus universitário da Ilha do Fundão-RJ**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014(Coleção Biblioteca).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 6<sup>a</sup>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. v. 10, .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Da Esperança: Um Reencontro Com a Pedagogia Do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2013. Disponível em:

http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/pedagogia-da-esperanca-um-reencontro-com-a-pedagogia-do-oprimido.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69<sup>a</sup>. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1993. v. 23, (Questões da nossa época). Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica\_educacao.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo, SP: Cortez, 2000. Disponível em:

http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Freire,%20Paulo/Paulo%20Freire%20-%20PEDAGOGIA,%20DI%C3%81LAGO%20E%20CONFLITO.pdf. Acesso em: 31 ago. 2021.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

GERBER, Raquel; NASCIMENTO, Beatriz. **Ôrí**. [S. l.: s. n.], 1989. Disponível em: /filme/?name=ori. Acesso em: 31 maio 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GONÇALVES, Monique De Siqueira. Os primórdios da Psiquiatria no Brasil: o Hospício Pedro II, as casas de saúde particulares e seus pressupostos epistemológicos (1850-1880). v. 6, n. 1, p. 60–70, 2013. Disponível em: <a href="https://www.sbhc.org.br/arquivo/download?ID\_ARQUIVO=997">https://www.sbhc.org.br/arquivo/download?ID\_ARQUIVO=997</a>. Acesso em: 24 ago. 2021.

GORDON, Edmund T. The Austin School Manifesto: An Approach to the Black or African Diaspora. **Cultural Dynamics**, v. 19, n. 1, p. 93–97, mar. 2007. DOI 10.1177/0921374007077280. Disponível em: http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0921374007077280. Acesso em: 7 abr. 2021.

GREENWOOD, Davydd J. Theoretical research, applied research, and action research: the deinstitutionalization of activist research. *In*: HALE, Charles R. (org.). **Engaging contradictions: theory, politics, and methods of activist scholarship**. Berkeley: University of California Press, 2008. p. 319–340. Disponível em: <a href="https://escholarship.org/uc/item/7z63n6xr">https://escholarship.org/uc/item/7z63n6xr</a>. Acesso em: 24 ago. 2021.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio; RIOS, Flavia; SOTERO, Edilza. Coletivos negros e novas identidades raciais. **Novos Estudos - CEBRAP**, v. 39, n. 2, p. 309–327, ago. 2020. DOI 10.25091/s01013300202000020004. Disponível em: <a href="http://novosestudos.com.br/wp-content/uploads/2020/10/04\_guimaraes\_117\_p308a327-1.pdf">http://novosestudos.com.br/wp-content/uploads/2020/10/04\_guimaraes\_117\_p308a327-1.pdf</a>. Acesso em: 31 maio 2021.

HALE, Charles R. (Org.). **Engaging contradictions: theory, politics, and methods of activist scholarship**. Berkeley: University of California Press, 2008(Global, area, and international archive). Disponível em: <a href="https://escholarship.org/uc/item/7z63n6xr">https://escholarship.org/uc/item/7z63n6xr</a>. Acesso em: 24 ago. 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2ªed. 3ª reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE. Nutes Ufrj | Facebook. [s. d.]. **Perfil do Instituto Nutes**. [Página do Facebook]. Disponível em: <a href="https://www.facebook.com/people/Nutes-Ufrj/100009321672765/?\_rdc=1&\_rdr">https://www.facebook.com/people/Nutes-Ufrj/100009321672765/?\_rdc=1&\_rdr</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

IPEAFRO. Abdias Nascimento | Ipeafro. [s. d.]. Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros. [Museu virtual]. Disponível em:

https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/. Acesso em: 31 ago. 2021.

JORNADA DE RELAÇÕES RACIAIS. Nosso canal foi suspenso! [s. d.]. **Perfil da Jornada de Relações Raciais**. [Página do Instagram]. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CEuFIJ\_JUtK/. Acesso em: 1 set. 2021.

JORNADA PSICOLOGIA E RELAÇÕES RACIAIS UFRJ. Como enegrecer o corpo docente e técnico-administrativo da UFRJ. Jornada Psicologia e Relações Raciais UFRJ. On-line: [s. n.], 2020a. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=ELp6UIT1g2o. Acesso em: 1 set. 2021.

JORNADA PSICOLOGIA E RELAÇÕES RACIAIS UFRJ. **Descolonização da Psicologia**. Jornada Psicologia e Relações Raciais UFRJ. On-line: [s. n.], 2020b. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zJ619HPFxnI">https://www.youtube.com/watch?v=zJ619HPFxnI</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

JORNADA PSICOLOGIA E RELAÇÕES RACIAIS UFRJ. **Formação em Psicologia e Relações Étnico-Raciais**. Jornada Psicologia e Relações Raciais UFRJ. On-line: [s. n.], 2020c. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=G1uPGzmr07o">https://www.youtube.com/watch?v=G1uPGzmr07o</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

JORNADA PSICOLOGIA E RELAÇÕES RACIAIS UFRJ. **Raça Também é Coisa de Branco: Repensando o Lugar da Branquitude**. Jornada Psicologia e Relações Raciais UFRJ. [S. l.: s. n.], 2020d. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wjoMQByIU-M. Acesso em: 1 set. 2021.

KABENGELE MUNANGA. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autentica, 2009. Disponível em: <a href="http://books.google.com/books?id=R5IOAQAAIAAJ">http://books.google.com/books?id=R5IOAQAAIAAJ</a>. Acesso em: 31 maio 2021.

KNOWLES, J. Gary; COLE, Ardra L. Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues. Los Angeles: Sage Publications, 2008. Disponível em: <a href="https://pt.scribd.com/document/413324621/Handbook-of-the-Arts-in-Qualitative-Research-Perspectives-Methodologies-Examples-and-Issues">https://pt.scribd.com/document/413324621/Handbook-of-the-Arts-in-Qualitative-Research-Perspectives-Methodologies-Examples-and-Issues</a>. Acesso em: 23 ago. 2021.

LEITE, Liana. UFRJ quer demolir prédio que nunca foi concluído. 2010. **Folha**. [Portal de Notícias]. Disponível em: <a href="https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/756385-ufrj-quer-demolir-predio-que-nunca-foi-concluido.shtml">https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/756385-ufrj-quer-demolir-predio-que-nunca-foi-concluido.shtml</a>. Acesso em: 9 set. 2021.

LILIAN SANTIAGO; MARIANA MONTEIRO. **Balé de Pé no Chão - a dança afro de Mercedes Baptista**. [S. l.]: Terra Firme Digital e SESC TV, 10 jul. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x9CMU4aayjU. Acesso em: 31 ago. 2021.

LIMA, Ivan costa. Trajetos históricos das pedagogias promovidas pelo movimento negro no Brasil. *In*: NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro (orgs.). **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias**. Florianópolis: Atilènde, 2010. p. 43–64. Disponível em: <a href="https://issuu.com/ancestralidade/docs/negros\_no\_brasil\_pol\_tica\_cultur">https://issuu.com/ancestralidade/docs/negros\_no\_brasil\_pol\_tica\_cultur</a>. Acesso em: 31 ago. 2021.

LIMA, Stephanie Pereira de. A gente não é só negro: Interseccionalidades, experiências e afetos na ação política de negros universitários. 2020. 290 f. Tese de doutorado — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <a href="http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/346919">http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/346919</a>. Acesso em: 24 ago. 2021.

LOPES, José Leme. A psiquiatria e o velho hospício. [s.n], v. 14, p. 117–130, 1965. Disponível em: <a href="http://www.ccms.saude.gov.br/hospicio/text/pjbpn1.php">http://www.ccms.saude.gov.br/hospicio/text/pjbpn1.php</a>. Acesso em: 14 jun. 2021.

MAGNONI, Maria Salete. Do diário ao romance: ficcionalizando uma experiêncialimite. **Teresa revista de literatura brasileira**, n. 14, p. 246–250, 2014. Disponível em: <a href="https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/99468">https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/99468</a>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MARFUZ, Luiz. Eugenia e racismo em "Traga me a cabeça de Lima Barreto". **Entrevista**, 2. n. 6, p. 17, 2019. Disponível em: <a href="https://sbhepatologia.org.br/wpcontent/uploads/2019/07/Revista-Hepato-Edic%CC%A7a%CC%83o-6-n2-2019.pdf">https://sbhepatologia.org.br/wpcontent/uploads/2019/07/Revista-Hepato-Edic%CC%A7a%CC%83o-6-n2-2019.pdf</a>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MARFUZ, Luiz. **Traga-me a cabeça de Lima Barreto**. On-line: [s. n.], 3 mar. 2018. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=eBGS-irp0XY">https://www.youtube.com/watch?v=eBGS-irp0XY</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

MARQUES, Fabrício. 100 anos vigorosos. 2020. **Pesquisa FAPESP**. [Portal de Notícias]. Disponível em: <a href="https://revistapesquisa.fapesp.br/100-anos-vigorosos/">https://revistapesquisa.fapesp.br/100-anos-vigorosos/</a>. Acesso em: 9 set. 2021.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 23, n. 1, p. 171–209, jun. 2001. DOI <u>10.1590/S0101-546X2001000100007</u>. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0101-546X2001000100007&lng=pt&tlng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0101-546X2001000100007&lng=pt&tlng=pt</a>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MILTON SANTOS. **Da paisagem ao espaço - Prof. Milton Santos - FAU-USP 1995**. São Paulo: [s. n.], 23 jan. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=juUkCzFTO5U. Acesso em: 1 set. 2021.

MIRANDA, Eduardo. Debate sobre cotas raciais na Uerj é marcado por agressão de deputado do PSL. [s. d.]. **Brasil de Fato - Rio de Janeiro**. [Portal de notícias]. Disponível em: <a href="https://www.brasildefatorj.com.br/2019/06/11/debate-sobre-cotas-raciais-na-uerj-e-marcado-por-agressao-de-deputado-do-psl">https://www.brasildefatorj.com.br/2019/06/11/debate-sobre-cotas-raciais-na-uerj-e-marcado-por-agressao-de-deputado-do-psl</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

MOORE, Carlos Wedderburn. Abdias Nascimento e o surgimento de um panafricanismo contemporâneo global [prefácio]. *In*: NASCIMENTO, Abdias do**O Brasil na mira do pan-africanismo**. 2ª. Salvador: CEO/EDUFBA, 2002. p. 17–32. Disponível em: <a href="https://afrocentricidade.wordpress.com/2011/08/09/abdias-nascimento-e-o-surgimento-de-um-pan-africanismo-contemporaneo-global/">https://afrocentricidade.wordpress.com/2011/08/09/abdias-nascimento-e-o-surgimento-de-um-pan-africanismo-contemporaneo-global/</a>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. Disponível em:

https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

MUSEU AFRO BRASIL. João Cândido. [s. d.]. **Museu Afro Brasil**. [Museu Virtual]. Disponível em: <a href="http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/história-e-memória/historia-e-memória/2014/07/17/joão-cândido">http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/história-e-memória/historia-e-memória/2014/07/17/joão-cândido</a>. Acesso em: 22 jun. 2021.

NABUDERE, Dani Wadada. Research, activism, and knowledge production. *In*: HALE, Charles R. (org.). **Engaging contradictions: theory, politics, and methods of activist scholarship**. Global, area, and international archive. Berkeley: University of California

Press, 2008. p. 62–87. Disponível em: <a href="https://escholarship.org/uc/item/7z63n6xr">https://escholarship.org/uc/item/7z63n6xr</a>. Acesso em: 24 ago. 2021.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição**. Sao Paulo: Filhos da África, 2018. Disponível em: <a href="https://www.goodreads.com/work/editions/85549669-beatriz-nascimento-quilombola-e-intelectual-possibilidade-nos-dias-da">https://www.goodreads.com/work/editions/85549669-beatriz-nascimento-quilombola-e-intelectual-possibilidade-nos-dias-da</a>. Acesso em: 24 ago. 2018.

NASCIMENTO, Abdias do; KABENGELE MUNANGA; NASCIMENTO, Elisa Larkin; NASCIMENTO, Valdecir. O quilombismo: documentos de uma militância panafricanista. 3a edição, revista. [Rio de Janeiro, Brasil] : São Paulo, SP, Brasil: IPEAFRO; Perspectiva, 2019.

NATASHA IANE. Faz fissuras. [s. d.]. **Perfil de Natasha Iane**. [Página do Instagram]. Disponível em: https://www.instagram.com/fazfissuras/. Acesso em: 1 set. 2021.

NETO, Miguel de Sousa Lacerda. **Para afirmar uma existência, tinta negra sobre papel branco: escrita de si e processos coletivos na literatura militante de Lima Barreto.** 2020. 100 f. Dissertação de mestrado — Universidade Federal do Rio de Janeiro., Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

https://www.academia.edu/44203021/PARA\_AFIRMAR\_UMA\_EXISTE\_NCIA\_TIN\_TA\_NEGRA\_SOBRE\_PAPEL\_BRANCO\_escrita\_de\_si\_e\_processos\_coletivos\_na\_lit\_eratura\_militante\_de\_Lima\_Barreto\_MIGUEL\_DE\_SOUSA\_LACERDA\_NETO\_Diss\_erta%C3%A7%C3%A3o\_de\_mestrado\_2020\_Programa\_de\_P%C3%B3s\_gradua%C3\_%A7%C3%A3o\_em\_Psicologia\_UFRJ. Acesso em: 31 ago. 2021.

NOBLES, Dr Wade W. Seeking the Sakhu: Foundational Writings for an African Psychology. 1<sup>a</sup> edição. Chicago: Third World Press, 2006.

NOTA DO COLETIVO DE DOCENTES NEGRAS E NEGROS DA UFRJ. Investigação de caso de racismo ocorrido no departamento de ciência política - IFCS/UFRJ. 27 ago. 2021. Geledés. [Portal de Notícias]. Disponível em: <a href="https://www.geledes.org.br/investigacao-de-caso-de-racismo-ocorrido-no-departamento-de-ciencia-politica-ifvs-ufrj/">https://www.geledes.org.br/investigacao-de-caso-de-racismo-ocorrido-no-departamento-de-ciencia-politica-ifvs-ufrj/</a>. Acesso em: 7 set. 2021.

OBSERVATÓRIO DE SAÚDE MENTAL – UFRN. Um grito parado no ar. [s. d.]. Observatório de Saúde Mental – UFRN. [Institucional]. Disponível em: http://obsam.ufrn.br/um-grito-parado-no-ar-2020/. Acesso em: 1 set. 2021.

ODA, Ana Maria Galdini Raimundo; DALGALARRONDO, Paulo. Juliano Moreira: um psiquiatra negro frente ao racismo científico. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 22, p. 178–179, dez. 2000. DOI <u>10.1590/S1516-44462000000400007</u>. Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/j/rbp/a/wzF5QyZ7pVvVVF5VqRHwSHf/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/rbp/a/wzF5QyZ7pVvVVF5VqRHwSHf/?lang=pt</a>. Acesso em: 24 ago. 2021.

OLIVEIRA, Fátima Maria de; BORGES, Roberto Carlos da Silva. Lima Barreto na fronteira dos diferentes saberes: racismo e exclusão social em cartas, entrevistas e no diário do escritor-intelectual. In: SOUZA, Maria Elena e OLIVEIRA, Iolanda de (orgs.). Educação e população negra: contribuições para a educação as relações étnicoraciais. Cadernos Penesb, Niterói: EdUFF, n.9, dezembro 2007, p. 201-226.

OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de; SANTOS, Abrahão de Oliveira. Questões epistemológico-metodológicas para a psicologia e as relações raciais. **Arquivos** 

Brasileiros de Psicologia, v. 72, n. SPE, p. 3–5, 2020. DOI <u>10.36482/1809-5267.arbp2020v72s1p.3-5</u>. Disponível em: <a href="http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\_abstract&pid=S1809-52672020000300001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt">http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\_abstract&pid=S1809-52672020000300001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt</a>. Acesso em: 8 ago. 2021.

OLIVEIRA, Olivia de; BUTIKOFER, Serge. Uma viagem pela arquitetura brasileira. **Vitruvius**, v. Arquitextos, n. Ano 06, 2005. Disponível em: <a href="https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/06.064/421">https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/06.064/421</a>. Acesso em: 4 maio 2021.

OLIVEIRA, Regina Marques de Souza. Cheiro de alfazema: Neusa Souza, Virgínia e racismo na psicologia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 72, n. SPE, p. 48–65, [s. d.]. DOI 10.36482/1809-5267.arbp2020v72s1p.48-65. Disponível em: <a href="http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\_abstract&pid=S1809-52672020000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt">http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\_abstract&pid=S1809-52672020000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt</a>. Acesso em: 24 jun. 2021.

ORLANDINI, Giovani Buffon; ARAÚJO, Homero José Vizeu. O eco de Manuel Querino e Nina Rodrigues em Pedro Archanjo e Nilo Argolo: Jorge Amado reorienta o debate intelectual em Tenda dos Milagres., p. 14, [s. d.]. Disponível em: <a href="http://docplayer.com.br/12153474-O-eco-de-manuel-querino-e-nina-rodrigues-em-pedro-archanjo-e-nilo-argolo-jorge-amado-reorienta-o-debate-intelectual-em-tenda-dos-milagres.html">http://docplayer.com.br/12153474-O-eco-de-manuel-querino-e-nina-rodrigues-em-pedro-archanjo-e-nilo-argolo-jorge-amado-reorienta-o-debate-intelectual-em-tenda-dos-milagres.html</a>. Acesso em: 24 ago. 2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónke. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. *In*: COETZEE, Peter H; ROUX, Abraham P.J (orgs.). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002. p. 391–415. Disponível em: <a href="https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81\_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD\_- visualizando\_o\_corpo.pdf">https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81\_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD\_- visualizando\_o\_corpo.pdf</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

PAIXÃO, Marcelo. Memórias de uma luta inesquecível. A Universidade do Brasil [Dossiê Afirmativo] As ações de inclusão e a democratização no acesso dos alunos mudam a cara da UFRJ, v. 01, n. Dossiê Afirmativo ADUFRJ, p. 14–19, 2015. Disponível em:

http://adufrj.org.br/images/documentos/publicacoes/REVISTA\_ADUFRJ\_01\_-20.05.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

PENNA, William Pereira. **Escrevivências das memórias de Neusa Santos Souza:** apagamentos e lembranças negras nas práticas psis. 2019. 124 f. Dissertação de mestrado — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <a href="https://app.uff.br/slab/uploads/2019\_d\_WilliamPenna.pdf">https://app.uff.br/slab/uploads/2019\_d\_WilliamPenna.pdf</a>. Acesso em: 23 ago. 2021.

PITANO, Sandro De Castro; NOAL, Rosa Elena. Paulo Freire e a geografía: diálogos com Milton Santos. **Geografía Ensino & Pesquisa**, , p. 78–86, 20 abr. 2017. DOI 10.5902/2236499421881. Disponível em:

https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/21881. Acesso em: 8 ago. 2021.

PUTNAM, Robert D. **Bowling alone: the collapse and revival of American community**. 1. Touchstone ed. London: Simon & Schuster [u.a.], 2001(A Touchstone book).

RATTS, Alex. Corpos Negros Educados: Notas acerca do movimento negro de base acadêmica. NGUZU: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos, Londrina., v.

01, p. 28–39, 2011. Disponível em: <a href="https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/18352">https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/18352</a>. Acesso em: 24 ago. 2021.

REGIS, Kátia; BASÍLIO, Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 33–60, jun. 2018. DOI <u>10.1590/0104-4060.57229</u>. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0104-40602018000300033&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 31 ago. 2021.

RIZZO, Tamiris Pereira; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho da. Concepções e práticas de educação e saúde da população negra: uma revisão integrativa da literatura brasileira. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v. 13, n. 4, 20 dez. 2019. DOI 10.29397/reciis.v13i4.1649. Disponível em: <a href="https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1635">https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1635</a>. Acesso em: 6 abr. 2021.

RIZZO, Tamiris Pereira; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho da. Entre as grades: diálogos entre a educação popular e a promoção da alimentação saudável com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. **Revista de Educação Popular**, v. 17, n. 2, p. 113–130, 3 out. 2018. DOI 10.14393/REP-v17n22018-art09. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/41826. Acesso em: 1 set. 2021.

ROCHA, Ricardo de Souza. A arquitetura moderna diante da esfinge ou a nova monumentalidade: uma análise do Monumento Nacional aos Mortos na Segunda Guerra Mundial, Rio de Janeiro. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 15, p. 151–167, dez. 2007. DOI 10.1590/S0101-47142007000200016. Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/j/anaismp/a/LtG8WMXHjdyqqWH4Gh4r3hk/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/anaismp/a/LtG8WMXHjdyqqWH4Gh4r3hk/?lang=pt</a>. Acesso em: 31 maio 2021.

SANTANA, Rebecca Alethéia Ribeiro; AKERMAN, Marco; FAUSTINO, Deivison Mendes; SPIASSI, Ana Lucia; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. A equidade racial e a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Saúde. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 23, p. 01–15, 2019. DOI 10.1590/interface.170039. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1414-32832019000100208&tlng=pt. Acesso em: 6 abr. 2021.

SANTOS, Abrahão de Oliveira. SAÚDE MENTAL DA POPULAÇÃO NEGRA: UMA PERSPECTIVA NÃO INSTITUCIONAL. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. 24, p. 241–259, 28 fev. 2018. Disponível em: <a href="https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/583">https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/583</a>. Acesso em: 8 ago. 2021.

SANTOS, Lucas Gabriel de Matos. "Não quero impedir o progresso, só não quero ficar sem minha casa": produção de subjetividade em um processo de remoção de favela na cidade do Rio de Janeiro. 2020. 227 f. Dissertação de mestrado — Universidade Federal do Rio de Janeiro., Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <a href="https://buscaintegrada.ufrj.br/Record/aleph-UFR01-000905874/Description#tabnav">https://buscaintegrada.ufrj.br/Record/aleph-UFR01-000905874/Description#tabnav</a>. Acesso em: 31 ago. 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção.** 4ª–2ª Reimpressão. São Paulo: Editora da USP, 2006. v. Coleção Milton Santos, . Disponível

em: <a href="http://files.leadt-ufal.webnode.com.br/200000026-">http://files.leadt-ufal.webnode.com.br/200000026-</a> 4d5134e4ca/Milton Santos A Natureza do Espaco.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

SANTOS, Milton. **Da paisagem ao espaço - Prof. Milton Santos - FAU-USP 1995**. Youtube: [s. n.], 1995. Disponível em: <a href="https://youtu.be/juUkCzFTO5U?t=2777">https://youtu.be/juUkCzFTO5U?t=2777</a>. Acesso em: 6 abr. 2021.

SANTOS, Mílton. **Por uma outra globalização: do pensamemto único à consciência universal**. 6ª. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001. Disponível em: <a href="https://www.academia.edu/4572349/SANTOS\_Milton\_Por\_uma\_outra\_globalizacao">https://www.academia.edu/4572349/SANTOS\_Milton\_Por\_uma\_outra\_globalizacao</a>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SANTOS, Milton; ET AL. O papel ativo da geografia um manifesto. *In*: XII ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 2000. Florianópolis: Universidade de São Paulo, 2000. p. 09. Disponível em: <a href="http://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/08/O-papel-ativo-da-geografia-um-manifesto\_MiltonSantos-outros\_julho2000.pdf">http://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/08/O-papel-ativo-da-geografia-um-manifesto\_MiltonSantos-outros\_julho2000.pdf</a>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Lima Barreto: triste visionário. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7ª. João Pessoa: UFPB, 2019. Disponível em: <a href="http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/138">http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/138</a>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009. Disponível em: <a href="https://www.record.com.br/produto/o-artifice/">https://www.record.com.br/produto/o-artifice/</a>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVOSO, Marcos Martinez; VARELLA, Wendell Diniz. Patologias do edifício Jorge Machado Moreira - FAU/Reitoria da UFRJ. *In*: 6ª CONFERÊNCIA SOBRE PATOLOGIA E REABILITAÇÃO DE EDIFÍCIOS, 2018. **6ª Conferência sobre patologia e reabilitação de edifícios** [...]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. p. 11. Disponível em: <a href="https://www.nppg.org.br/patorreb/files/artigos/80654.pdf">https://www.nppg.org.br/patorreb/files/artigos/80654.pdf</a>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Aberta inscrições para o Curso de Capacitação para as Comissões de Heteroidentificação. 27 jul. 2020. **Sindicato dos trabalhadores em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. [Portal de notícias]. Disponível em: <a href="https://sintufrj.org.br/2020/07/aberta-inscrições-para-o-curso-decapacitação-para-as-comissões-de-heteroidentificação/">https://sintufrj.org.br/2020/07/aberta-inscrições-para-o-curso-decapacitação-para-as-comissões-de-heteroidentificação/</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

SÍNTESE EVENTOS. **Encontro Raízes-RJ: Abertura**. I Encontro Estadual de Saberes Populares e Tradicionais em Saúde. On-line: [s. n.], 6 jun. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pLaE9iU8ts8. Acesso em: 1 set. 2021.

SNOW, Charles Percy. **As duas culturas e uma segunda leitura**. São Paulo (SP): EDUSP, 1995.

SPEED, Shannon. Forged in dialogue: toward a critically engaged activist research. *In*: HALE, Charles R. (org.). **Engaging contradictions: theory, politics, and methods of activist scholarship**. Global, area, and international archive. Berkeley: University of

California Press, 2008. p. 213–236. Disponível em: <a href="https://escholarship.org/uc/item/7z63n6xr">https://escholarship.org/uc/item/7z63n6xr</a>. Acesso em: 24 ago. 2021.

TEIXEIRA, Elisa Ferreira. Abdias do Nascimento e Paulo Freire: dizeres, saberes e experiências na África Ocidental (1975-1988). **Epígrafe**, v. 6, n. 6, p. 125–148, 29 nov. 2018. DOI 10.11606/issn.2318-8855.v6i6p125-148. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/epigrafe/article/view/141360. Acesso em: 8 ago. 2021.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *In*: ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 2005. Lima: [s. n.], 2005. p. 4. Disponível em:

http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICAC OMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf. Acesso em: 31 ago. 2021.

TV 247. Lugar de Escuta - O debate racial nos 100 anos da UFRJ. On-line: [s. n.], 2020. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=sOzQoSR\_afk">https://www.youtube.com/watch?v=sOzQoSR\_afk</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. 10 anos de invisibilidade da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. [s. d.]. **Perfil da Extensão UFRJ**. [Página do Instagram]. Disponível em: https://www.instagram.com/p/B4CmozaJ12O/. Acesso em: 1 set. 2021a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Coletivo de Docentes Negras/os da UFRJ divulga manifesto. [s. d.]. **CFCH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas**. [Portal de notícias]. Disponível em: <a href="http://www.cfch.ufrj.br/index.php/27-noticias/1433-coletivo-de-docentes-negras-os-da-ufrj-divulga-manifesto">http://www.cfch.ufrj.br/index.php/27-noticias/1433-coletivo-de-docentes-negras-os-da-ufrj-divulga-manifesto</a>. Acesso em: 1 set. 2021b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Faculdade de Medicina da UFRJ | História da Faculdade de Medicina. [s. d.]. **Faculdade de Medicina da UFRJ**. [Institucional]. Disponível em:

http://www.medicina.ufrj.br//pt/conteudos/paginas/historia/principal#top-page-anchor. Acesso em: 1 set. 2021c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Fatos e números — Universidade Federal do Rio de Janeiro. [s. d.]. Universidade Federal do Rio de Janeiro. [Institucional]. Disponível em: <a href="https://ufrj.br/acesso-a-informacao/institucional/fatos-e-numeros/">https://ufrj.br/acesso-a-informacao/institucional/fatos-e-numeros/</a>. Acesso em: 7 set. 2021d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Favela-Universidade: Caminhos, Encontros, Interseções**. 2019. **Portal de Eventos**. [Institucional]. Disponível em: <a href="https://eventos.ufrj.br/evento/favela-universidade-caminhos-encontros-intersecoes/">https://eventos.ufrj.br/evento/favela-universidade-caminhos-encontros-intersecoes/</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. História do Centro de Ciências da Saúde (CCS-UFRJ). 25 ago. 2021. **Portal do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ**. [Institucional]. Disponível em: <a href="https://www.ccs.ufrj.br/conteudos/historico">https://www.ccs.ufrj.br/conteudos/historico</a>. Acesso em: 31 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. SIGA - UFRJ. [s. d.]. Disponível em:

https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/832860A4-92A4-F799-466E-6CB702924D89.html. Acesso em: 1 set. 2021e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Violências nas Universidades-16/07 - 09h - Sl14**. Extensão UFRJ: Festival do Conhecimento 2020. On-line: [s. n.], 16 jul. 2020. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=AqYz0UBQ7bo">https://www.youtube.com/watch?v=AqYz0UBQ7bo</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Conselho Universitário. Resolução nº 08/2012. Estabelece critérios para o ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Boletim UFRJ**, n. Boletim UFRJ nº 19 de 10/05/2012, 2012. Disponível em: <a href="https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Res08-12.pdf">https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Res08-12.pdf</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Conselho Universitário. Resolução nº 16/2010. Estabelece novos critérios para o ingresso na UFRJ em 2011. **Boletim UFRJ**, n. Boletim nº 35 de 02/09/2010, 2010. Disponível em: https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/res16-10.pdf. Acesso em: 1 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Conselho Universitário. Resolução nº 24/2020. Estabelece normas sobre o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos pretos e pardos visando, em especial, à efetivação do consubstanciado na Lei nº 12.711/2012. **Boletim UFRJ**, n. Boletim UFRJ nº 49 de 03/12/2020, 2020. Disponível em:

https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Resolucao\_24\_de\_2020.pdf. Acesso em: 1 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Conselho Universitário. Resolução nº14/2011. Estabelece critérios para o ingresso na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2012. **Boletim UFRJ**, n. Boletim nº 27 de 07/07/2011, 2011. Disponível em: <a href="https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/res14-11.pdf">https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/res14-11.pdf</a>. Acesso em: 1 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Instituto de Psicologia. Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto de Psicologia da UFRJ (2019-2020). [s. d.]. **Google Docs**. [Arquivo em nuvem]. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1jAVSkF7cdjwrgqE9mdMsw9YussBFK8bi/view?usp=s haring&usp=embed\_facebook. Acesso em: 1 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Núcleo de Pesquisa Institucional. Pesquisa perfil da graduação na UFRJ (2007-2017). 2017. **Google Docs**. [Arquivo em nuvem]. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1jON3WU5gEnhEgD5lzjD5wTs88zE\_ykRq/view?usp=sharing&usp=embed\_facebook. Acesso em: 1 set. 2021.

VARGAS, João H. Activist scholarship: limits and possibilities in times of black genocide. *In*: HALE, Charles R. (org.). **Engaging contradictions: theory, politics, and methods of activist scholarship**. Global, area, and international archive. Berkeley: University of California Press, 2008. p. 164–182. Disponível em: <a href="https://escholarship.org/uc/item/7z63n6xr">https://escholarship.org/uc/item/7z63n6xr</a>. Acesso em: 24 ago. 2021.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Espiritualidade na educação popular em saúde. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 79, p. 323–333, dez. 2009. DOI <u>10.1590/S0101-32622009000300003</u>. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0101-32622009000300003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 27 jul. 2021.

VEIGA, Lucas Motta. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. **Fractal: Revista de Psicologia**, , p. 244–248, 4 set. 2019. DOI <u>10.22409/1984-0292/v31i\_esp/29000</u>. Disponível em: https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/29000. Acesso em: 9 ago. 2021.

VILARINHOS, Maria Lúcia Ribeiro. O campus da UFRJ na Ilha do Fundão: a análise de sua localização e organização espacial. *In*: SEMINÁRIO MEMÓRIA, DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA: UNIVERSIDADE E OS MÚLTIPLOS OLHARES DE SI MESMA, 2007. **Seminário Memória, documentação e pesquisa:** universidade e os múltiplos olhares de si mesma [...]. Rio de Janeiro: Fórum de Ciência e Cultura e Sistema de Bibliotecas e Informação da UFRJ, 2007. p. 215. Disponível em: <a href="https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/141">https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/141</a>. Acesso em: 25 ago. 2021.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 535–549, set. 2016. DOI 10.1590/s0104-129020162610. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0104-12902016000300535&lng=pt&tlng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0104-12902016000300535&lng=pt&tlng=pt</a>. Acesso em: 6 abr. 2021.

WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. O Livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vem de longe. 2<sup>a</sup>. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

# APÊNDIC 1: Catálogo do material de campo da pesquisa

Tabela 6: Catálogo do Material de Campo da Pesquisa. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019-2021. Fonte: Elaboração própria.

Primeira etapa: Iniciativas do movimento negro na UFRJ	e rederar do Rio de s	anciro, 2017-2021. Fonce. Eraboração propria.		
Título	Data	Organização	Registro	Duração
Curso de Capacitação para as Comissões de Heteroidentificação: fundamentos Conceituais e Contextualização da luta negra no Brasil.	2019.1	Câmara de Políticas Raciais UFRJ	Diário de Campo e gravação de áudio	05:30:00
Semana de Integração Acadêmica: 10 Anos de Invisibilidade da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra	29/10/2019	Coletivo NegreX (Medicina) Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo (Psicologia) Coletivo Mary Seacole (Enfermagem) Representação Negra (Nutrição)	Diário de Campo, vídeo e fotografia	02:30:00
I Festival Político Cultural Coletividades Negras	12/09 a 30/11/2019	Comissão de Coletivos de Discentes Negros UFRJ	Diário de Campo, encartes e fotografía	-
I Festa Black In Fundão (Encerramento do festival)	14/11/2019	Comissão de Coletivos de Discentes Negros UFRJ	Diário de Campo, encartes e fotografía	-
Festival do Conhecimento da UFRJ: Debates na temática étnico- racial e cultura afro-brasileira	14/07 a 24/07/2020	Múltiplos	Catálogo Hiperlinkado das Atividades	-
100 anos da UFRJ: Debates étnico-raciais e atividades culturais afro-brasileiras nos 100 anos da UFRJ	07/07 a 08/07/2020	Múltiplos	Catálogo Hiperlinkado das Atividades	-
Atividades on-line promovidas pela Câmara de Políticas Raciais da UFRJ	2020.2 a 2021.1	Câmara de Políticas Raciais	Catálogo Hiperlinkado das Atividades	
Levantamento dos coletivos estudantis negros da UFRJ	2019.1	Elaboração própria a partir de busca online e offline	PDF Mapa Interativo das Páginas Virtuais	

Título	Data	Organização	Registro	Duração	
Levantamento de docentes e das ações de ensino, pesquisa e extensão na temática étnico-racial nas graduações de saúde da UFRJ	2019.1	Elaboração própria a partir da base de dados da Plataforma Lattes	PDF	-	
Movimentação experimental para fase de aprofundamento da pes	rauisa				
Ciclo de Oficinas "Sua consulta tem cor?"	2019.1	Coletivo NegreX (Medicina) e Docentes: 3º Período (Atenção Integral à Saúde); 5º Período (Psicologia Médica) e 7º Período (Internato)	Diário de Campo e gravação de áudio	03:43:00	
II Encontro Nacional do Coletivo NegreX	19/07 a 21/07/2019	Coletivo NegreX (nacional)	Diário de Campo e gravação de áudio	05:31:00	
Entrevistas Experimentais	2019.1	2 Conversações coletivas (Coletivo NegreX e Coletivo Virgínia) 2 Conversações individuais (Coletivo NegreX)	Diário de Campo e gravação de áudio	06:54:00	
Segunda etapa: Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo					
Título	Data	Organização	Registro	Duração	
Disciplina Eletiva Tópicos Especiais D Psicologia e Relações Étnico Raciais	16/08 a 06/12/2019	Frente Coletivo Preto Vírginia Leone Bicudo	Diário de Campo, gravação de áudio e fotografia	12:07:00	
Diário de Ressonâncias (Avaliação da Disciplina)	06/12/2019	27 Trabalhos	PDF	-	

Disciplina Eletiva Tópicos Especiais D Psicologia e Relações Étnico Raciais	16/08 a 06/12/2019	Frente Grupo de Estudos	Diário de Campo e gravação de áudio	06:49:00
I Jornada de Psicologia e Relações Étnico Raciais	01/09 a 17/09/2020	Instituto de Psicologia UFRJ Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo Centro Acadêmico Franco Seminério	Catálogo hiperlinkado das atividades	13:15:00
Conversações	2019.2	05 Integrantes do Coletivo Preto Vírginia Leone Bicudo	Diário de Campo e gravação de áudio	10:28:00
Entrevistas/Conversações Individuais	2019.2	02 Integrantes do Grupo do Grupo de Trabalho	Diário de Campo e gravação de áudio	03:00:00
Clube de Leitura	2020.1	Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo	<u>Áudio</u>	01:00:00
				48h47′

## Materiais subsidiários

Título	Data	Organização	Registro	
Documentos Institucionais				
Bloco I- Dados e estatísticas em relação a graduação na UFRJ	2007-2017	Núcleo de Pesquisa Institucional UFRJ	PDF	
Plano de Desenvolvimento Institucional	Biênio 2019/2020	Instituto de Psicologia	PDF	
Relatório de Autoavaliação Institucional	2019-2020	Instituto de Psicologia	PDF	
Estrutura Curricular – SIGA	2016.1 - Atual	Instituto de Psicologia	PDF	
Estrutura Departamental	Atual	Instituto de Psicologia	PDF	
Resolução Nº 24 de 26 de Novembro de 2020***	26/11/2020	CONSUNI	PDF	

Resolução Nº 15, de 10 de Novembro de 2020****	10/11/2020	CONSUNI	PDF	
Documentos do Movimento Negro e Interpelações ao Consuni				
Carta dos Coletivos Estudantis Negros	08/08/2019	Comissão de Coletivos Estudantis Negros	PDF e Vídeo	
Carta dos Coletivos Estudantis Negros - Fraude Cotas	22/08/2019 02/07/2020	Comissão de Coletivos Estudantis Negros	PDF e Vídeo1/ Vídeo2	
Uma marca para as/os docentes negras e negros da UFRJ	19/12/2020	Coletivo de Docentes Negros/as	PDF	
Manifesto do Coletivo de Docentes Negros/as UFRJ à Reitoria	23/03/2021	Coletivo de Docentes Negros/as	PDF	

<sup>\*\*\*</sup> Estabelece normas sobre o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos pretos e pardos visando, em especial, à efetivação do consubstanciado na Lei nº 12.711/2012. \*\*\*\*Estabelece Normas para Concurso da Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

#### APÊNDICE 2: Produto técnico

A busca realizada na Plataforma Lattes, conforme explicitado na metodologia, identificou quinze (15) docentes atuando na temática das relações étnico-raciais em graduações da saúde da UFRJ. Eles/as estão alocados nos cursos de Odontologia, Educação Física, Terapia Ocupacional, Serviço Social, Medicina, Nutrição e Enfermagem.

Este grupo de docentes está à frente da condução de dezessete (17) projetos de pesquisa, nove (09) projetos de extensão e um (01) projeto de desenvolvimento na temática das relações étnico-raciais e saúde na UFRJ. Na sequência, apresentamos uma tabela destacando as modalidades de vinculação; linhas de pesquisa; título dos projetos ou artigos desenvolvidos; a aderência a núcleos, grupos ou laboratórios; outros vínculos mencionados pelos próprios docentes como atuações na pós-graduação.

Apresentamos também algumas ações educativas que vêm sendo realizadas nesses cursos, tanto via estes projetos anteriormente mencionados como àqueles em sincronia com os coletivos negros. Esta tabela de ações educativas foi construída utilizando a busca na plataforma lattes e o trabalho de mapeamento durante o campo da pesquisa junto aos coletivos estudantis negros.

Tabela 7: Síntese da extração do perfil dos docentes atuando na temática étnico-racial no ensino superior da área da saúde na UFRJ-RJ (2019). Fonte: Elaboração própria

	-	•		<u> </u>		, 1 1
NOME	CURSO	OUTROS VÍNCULOS	VINCULAÇÃ O	LINHAS DE PESQUISA	PROJETOS ou ARTIGOS*	NÚCLEOS
Ana Maria Bezerra Bandeira	Bacharelado e m Odontologia	Coordenadora de Ensino e extensão do Instituto de Atenção à Saúde São Francisco de Assis HESFA/UFRJ	Odontóloga Pediatra 30 H Docente Colaboradora	Doenças hematológicas- Doença Falciforme	PP: Avaliação da condição de saúde (bucal) de pessoas com doença falciforme; PD: Aplicativo para Educação em Saúde na temática da Doença Falciforme	
Márcia Pereira Alves dos Santos	Bacharelado em Odontologia	Mestrado Profissional em Clínica Odontológica na FOUFRJ, Mestrado Multiprofissional em Atenção Primária em Saúde (APS) da Faculdade de Medicina em parceria com o HESFA (UFRJ)	Servidora (HESFA) Docente Colaboradora	Estudo e pesquisa em doenças hematológicas (Saúde Bucal na Doença Falciforme)	PP: Avaliação da condição de saúde bucal de pessoas com Doença Falciforme; PP: Conhecimento dos alunos de graduação sobre Doença Falciforme PE: Aplicativo para Educação em Saúde na temática da Doença Falciforme	Responsável Técnica em Saúde Bucal na Doença Falciforme no Comitê de Assessoramento Técnico do Ministério da Saúde
Antônio Jorge Goncalves Soares	Licenciatura em Educação Física	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRJ) e Programa de Pós-graduação em Educação Física (UGF)	Professor Associado IV 40 H DE	Representações Sociais em Educação Física, Esporte e Lazer	A: ABRAHÃO, BRUNO OTÁVIO DE LACERDA; Soares, Antonio Jorge Gonçalves. Futebol, raça e identidade nacional: uma análise do desempenho dos jogadores nos jogos preto x branco. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, v. 39, p. 183-190, 2017.	Líder do Laboratório de Estudos da Educação do Corpo (LABEC/UFRJ)  Grupo de Estudos de Sistemas Educacionais (GESED-UFRJ)
<u>Victor</u> <u>Andrade</u> <u>de Melo</u>	Bacharelado em Educação Física	Programa de Pós-Graduação em História Comparada/Instituto de História e no Programa de Pós-Graduação em Educação UFRJ  Coordenador do grupo ANIMA, SPORT e LABEC	Professor Titular 40 H DE	História do Esportes Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais	PP: Guiné-equatorial: perspectivas comparadas entre o colonialismo português e espanhol; PP: Educando o corpo, disciplinando o espírito, forjando a nação: as práticas corporais institucionalizadas no Rio de Janeiro do século XIX	SPORT: Laboratório de História do Esporte e do Lazer Grupo de Pesquisa ANIMA - Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais (UFRJ)

						Laboratório de Estudos da Educação do Corpo (LABEC/UFRJ)
<u>Kayla</u> <u>Maroun</u>	Licenciatura em Educação Física	_	Professora Adjunta 40H DE	Educação do corpo e relações étnico-raciais	PP: A educação do corpo em instituições escolares	Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo (LABEC- UFRJ)
Angela Brêtas Gomes dos Santos	Bacharelado em Educação Física	Vice-diretora da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Professor Adjunto 40H DE	Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais	PP: Aprendizagens e diferenças na Educação Física Escolar no Ensino Fundamental; PE: 1º Ciclo de Cinema e Diversidade	Grupo de Pesquisa ANIMA - Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais
Simone Freitas Chaves	Bacharelado em Educação Física	Líder do grupo de pesquisa corpo, cultura e imaginário social	Professora Adjunta 40 H DE	Representações sobre corpo e educação física	PE: Corpos em Debate A: MOREIRA, J. F. F.; CHAVES, Simone Freitas; Triani FS . A capoeira no Rio de Janeiro: uma investigação do universo simbólico no discurso dos mestres. Revista Motrivivência, v. 29, p. 110-125, 2017.	Grupo de pesquisa: "Corpo, cultura e imaginário social"
<u>Márcia</u> <u>Cabral da</u> <u>Costa</u>	Bacharelado em Terapia Ocupacional	Vice-coordenação do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional Comissão de Diversidade e identidades Culturais do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional	Professora Adjunta 40 H DE	Estudos africanos integrados às atividades e a terapia ocupacional	PP: Estudos Africanos Integrados às Atividades e a Terapia Ocupacional - ISE PP e PE: Identidades Abertas PE: Encontro de Antropologia e Terapia Ocupacional	Líder do Laboratório de Estudos Africanos Integrados às Atividades e a Terapia Ocupacional - ISE Laboratório Interinstitucional de Atividades, Antropofagias e Transdisciplinaridades (LIAAT)

Samira Lima da Costa	Bacharelado em Terapia Ocupacional	Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (IP) da UFRJ  Programa de Pós Graduação em Educação em Saúde da UNIFESP-BS e do Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da UnB	Professora Associado I 40 H DE	Memórias, territórios e Ocupações	PP: A visão dos mestres e as possibilidades da universidade pluriepistêmica: tradição, território e ocupação.; PP e PE: Saberes e Ocupações Tradicionais no Quilombo do Grotão: estratégias em desenvolvimento local participativo e fortalecimento das identidades tradicionais	Líder do Grupo de pesquisa Laboratório de Memórias, Territórios e Ocupações: Rastros Sensíveis
Ricardo Lopes Correa	Bacharelado em Terapia Ocupacional	Coordenador da Câmara Técnica de Terapia Ocupacional em Contextos Sociais do CREFITO 2	Professor Adjunto I 40 H DE	Memórias, territórios e Ocupações	PP: Questões de gênero na formação em terapia ocupacional PP e PE: Saberes e Ocupações Tradicionais no Quilombo do Grotão: estratégias em desenvolvimento local participativo e fortalecimento das identidades tradicionais	
Rachel Gouveia Passos	Bacharelado em Serviço Social	Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Política Social (ESS- UFF)	Professora Adjunta 40 H DE	Saúde Mental e as relações sociais de gênero, raça e classe	PE: Curso de Extensão Luta Antimanicomial e Feminismos: discussões de gênero, raça e classe para a Reforma Psiquiátrica brasileira.	Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Saúde Mental (NEPS/UERJ)  Grupo de Pesquisas Experiências de Trabalhadoras e Trabalhadores do Estado do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Maria de Fatima Lima Santos	Bacharelado em Medicina (Macaé)	Programa de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CEFET RJ) Programa Interdisciplinar de Pós Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA-UFRJ)	Professora Adjunta	Linguagens, discursos e narrativas nas temáticas de raça, gênero e sexualidade Processos Políticos de Subjetivação	A: <b>Lima, F.</b> . Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. Arquivos Brasileiros de Psicologia (Rio de Janeiro. 1979), v. 70, p. 20-33, 2018.	Núcleo de Pesquisa sobre Discursos e Sociedade (NUDES)
Mariana Fernandes Brito de Oliveira	Bacharelado em Nutrição (Macaé)		Professor Assistente 40 H DE	Alimentação Coletiva e Habilidades Culinária	PE: A culinária afro-brasileira como promotora da alimentação saudável no ambiente escolar	Núcleo Docente Estruturante
Rute Ramos da Silva Costa	Bacharelado em Nutrição (Macaé)	Coordenadora do Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro e Indígena (Cidade Universitária Macaé)	Professor Assistente A 40 H DE	Alimentação Escolar e Culinária Afro- brasileira	PP: Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; PP:Abayomi: A culinária afro- brasileira combinando sabores e saberes na alimentação escolar; PP: Processos educativos em uma comunidade negra rural quilombola: a construção e o fortalecimento da identidade e da resistência; PE: A culinária afro brasileira como promotora da alimentação saudável no ambiente escolar;	Núcleo de Estudos afro-brasileiro e Indígena da cidade universitária de Macaé
Caroline Guilherme	Bacharelado em Enfermagem (Macaé)	Membro da Comissão Especial de aferição da veracidade de autodeclaração (UFRJ)	Professor Adjunto A 40 H DE	Saúde da População Negra	PP: Atenção à Saúde Integral de Pessoas com Doenças Falcêmicas em Macaé/RJ; PE: Promoção a Saúde Integral da População Negra e Valorização da História e Cultura Afro-brasileira - AxéSaúde;	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da Cidade Universitária de Macaé - NEAB Macaé

Fonte: Elaboração da Autora Legenda: PP= Projeto de Pesquisa; PE= Projeto de Extensão; PD= Projetos de Desenvolvimento e A= artigo

Tabela 8: Síntese das ações educativas na temática étnico-racial desenvolvidas nas graduações de saúde da UFRJ/RJ (2019). Fonte: Elaboração própria

CURSO	AÇÕES EDUCATIVAS	AGENTES
MEDICINA	Seminários Longitudinais de Saúde da População Negra:	Coletivo NegreX
	Disciplinas: Assistência Integral à Saúde (3° Período)	Prof. Denise Mattos*
	Psicologia Médica (6º Período)	Prof. Beatriz Albino* Prof. Erotildes Maria Leal*
	Internato integrado de Medicina de Família e Comunidade e Saúde Mental (A partir do 9º Período)	Prof. Michele Lopes Pedrosa*
	(A partir do 9 Teriodo)	1 tot. Whenere Lopes I ediosa
	Atividades com a Cartilha <i>Cuidar para Afrocentrar</i> e documentário <i>Anamnse</i>	
	PE: Circuito NegreX nas escolas	
ENEEDMA GEM	PP: Avaliação da condição de saúde (bucal) de pessoas com doença falciforme	Prof. Cecília Maria Izidoro Pinto
ENFERMAGEM	Exposição fotográfica "Protagonismo Negro em Foco"	Coletivo Mary Seacole
	PP:Conhecimento dos alunos de graduação sobre Doença Falciforme	Prof. Márcia Pereira Alves dos Santos
ODONTOLOGIA	PP: Avaliação da condição de saúde (bucal) de pessoas com doença falciforme	Prof. Ana Maria Bezzerra Bandeira
	PD: Aplicativo para Educação em Saúde na temática da Doença Falciforme	
	PP: Guiné-equatorial: perspectivas comparadas entre o colonialismo português e espanhol;	Prof. Victor Andrade de Melo
	PP: Educando o corpo, disciplinando o espírito, forjando a nação: as práticas corporais	Prof. Kayla Maroun
EDUCAÇÃO FÍSICA	institucionalizadas no Rio de Janeiro do século XIX	Prof. Ângela Brêtas Gomes dos Santos
	PP: A educação do corpo em instituições escolares	Prof. Simone Freitas Chaves
	PP: Aprendizagens e diferenças na Educação Física Escolar no Ensino Fundamental;	Prof. Antônio Jorge Goncalves Soares
	PE: 1º Ciclo de Cinema e Diversidade	
PSICOLOGIA	PE: Corpos em Debate Disciplina Psicologia e Relações Étnico-Raciais	Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo
I SICOLOGIA	Grupo de Estudos	Prof. Filipe Boechat*
	Grapo de Estados	Prof. Ana Cristina Barros da Cunha*
	PP: Estudos Africanos Integrados às Atividades e a Terapia Ocupacional - ISE	Prof. Márcia Cabral da Costa
TERAPIA	PP e PE: Identidades Abertas	Prof. Samira Lima da Costa
OCUPACIONAL	PE: Encontro de Antropologia e Terapia Ocupacional	Prof. Ricardo Lopes Correa
	PP: A visão dos mestres e dos possíveis da universidade pluriepistêmica: tradição, território e	
	ocupação;	Coletivo Negro de Terapia Ocupacional
	PP e PE: Saberes e Ocupações Tradicionais	

SERVIÇO SOCIAL	PE: Curso de Extensão Luta Antimanicomial e Feminismos: discussões de gênero, raça e classe para a Reforma Psiquiátrica brasileira.  1º Seminário de luta contra as opressões	Prof. Rachel Gouveia Passos Prof. Mirella Rocha* Prof. Gracyelle Costa Ferreira* Coletivo de Negras/os Dona Ivone Lara
BIOLOGIA	Recepção des Caloures Negres Novembro Negro (3ª Edição)	Coletivo Negro Ebí
MEDICINA (Macaé)	I Acolhida Unificada em Defesa do SUS	Liga Acadêmica de Saúde Coletiva Multidisciplinar (LASCOM) Prof. Maria de Fátima Lima Santos
ENFERMAGEM (Macaé)	PP: Atenção à Saúde Integral de Pessoas com Doenças Falcêmicas em Macaé/RJ; PE: Promoção a Saúde Integral da População Negra e Valorização da História e Cultura Afrobrasileira - Axé Saúde	Prof. Caroline Guilherme
NUTRIÇÃO (Macaé)	PP: Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; PP: Abayomi: A culinária afro-brasileira combinando sabores e saberes na alimentação escolar; PP: Processos educativos em uma comunidade negra rural quilombola: a construção e o fortalecimento da identidade e da resistência; PE: A culinária afro brasileira como promotora da alimentação saudável no ambiente escolar.	Prof. Rute Ramos da Silva Costa Prof. Mariana Fernandes Brito de Oliveira Prof. Vanessa Schottz Rodrigues*

Fonte: Elaboração da autora. Legenda: PP= Projeto de Pesquisa; PE= Projeto de Extensão; PD= Projetos de Desenvolvimento \*Não atuam diretamente na temática (busca lattes), mas vêm contribuindo nas ações listadas. \*Inclusão via relatos orais do trabalho de campo.

# APÊNDICE 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA A SAÚDE Universidade Federal do Rio de Janeiro

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Referência: A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE: CONFLITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Pesquisador Responsável: Tamiris Pereira Rizzo

Eu								,		
CPF		, RG	,	conheci	e	entendi	os	objetivos	, procedi	mentos
metodológicos, ris	cos e benefí	cios da pesqui	sa. Estou cie	ente da nec	essid	lade de a	aplica	ıção de qu	estionário (	e coleta
de entrevistas que	serão regis	strados por mo	eio de câme	era filmad	ora, s	sendo as	segu	rados a m	im a discr	ição na
aplicação dos mes	mos e a não	publicização d	e vídeo.							
Fui também i	nstruído sobr	e a possibilida	de de escoll	ner se desej	jo ter	minha i	denti	dade prese	rvada ou r	evelada
na apresentação	escrita dos	resultados da	investigaçã	io. Assim,	, ace	ito parti	cipar	da pesq	uisa e aut	orizo a
pesquisadora do p	rojeto de pes	squisa intitulad	o "A EDUC	CAÇÃO PA	ARA	AS REL	AÇĈ	ES ÉTNI	CO-RACIA	AIS NA
FORMAÇÃO S	UPERIOR	EM SAÚD	E: CONF.	LITOS E	E P.	RÁTICA	\S	PEDAGÓ	GICAS	NAS
UNIVERSIDADE	S PÚBLICA	S DO ESTAD	OO DO RIO	DE JANE	EIRO	" a aplic	ar o	questioná	rio e a coll	ner meu
depoimento em ví	deo sem quai	isquer ônus ou	benefícios f	inanceiros	a nei	nhuma d	as pa	rtes.		
Quanto a minha id ( ) SIM desejo to ( ) NÃO desejo to	er minha ider	ntidade revelad	a na sistema	ıtização esc	erita o					
Ciente de que poss	so desistir a c	jualquer mome	ento do estu	do, sem da	no al	gum, doi	u por	encerrado	este termo	).
			R	io de Janei	iro, _	de _			de	20
Assinatura do Vo	luntário(a)			Polegar	Dire	ito		Po	legar Esqu	erdo
Pesquisador Respo	onsável:									

Para contato em caso de dúvida, seguem os dados da pesquisadora e do Comitê de Ética em Pesquisa:

Tamiris Pereira Rizzo, com endereço institucional na Av. Carlos Chagas Filho, 373, Bloco A/Sala 12, Centro de Ciências da Saúde, Cidade Universitária – CEP 21949-902, Tel: (0XX21) 3938-6343 e telefone pessoal (21) 98191-8123 e email: <a href="mailto:tami.rizzo16@gmail.com">tami.rizzo16@gmail.com</a>

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável ou deseje realizar uma denúncia, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva pelo telefone: (21) 2598-9293 ou pelos e-mails: <a href="mailto:cep@iesc.ufrj.br">cep@iesc.ufrj.br</a> ou <a href="mailto:cep@iesc.ufrj.br">cep.iesc@gmail.com</a>

 $\textbf{VERSÃO 1-09/04} \ \, \text{Av. Carlos Chagas Filho} \cdot \text{n}^{\circ} \, 373 \cdot \text{Bloco A} \cdot 1^{\circ} \, \text{Andar} \cdot \text{Sala 32} \cdot \text{Cidade Universitária} \cdot 1^{\circ} \, \text{Andar} \cdot \text{Sala 32} \cdot \text{Cidade Universitária} \cdot 1^{\circ} \, \text{Andar} \cdot 1^{$ 

# APÊNDICE 4: Relicário da Pesquisa

# Relato do II Encontro Nacional do Coletivo NegreX

O clima no saguão nobre era disperso. Várias pequenas rodas de garotas e garotos estudantes eram montadas e desmontadas em um clima de entrosamento inicial. Um aviso é repassado e um dos garotos sinaliza às escadas e todos presentes dirigem-se a elas. Há um aperto inicial na subida desta, feita de mármore branco, imponente, um pouco descuidada, mas não menos elegante. O público se aproxima fisicamente e é possível contemplar que algumas rodas prosseguem resistindo ao deslocamento físico, outras, vão se desfazendo na busca por um lugar no corrimão trabalhado em uma madeira escura, há também alguns olhares de incômodo diante do contato físico. No pequeno e escuro hall, bem em frente ao final do primeiro lance de escadas, havia um espelho. Ele era arredondado e grande, possibilitando boa visualização do corpo todo e talhado em madeira. Alguns paravam ali rapidamente para arrumar os blacks, ajeitar as roupas coloridas, amarrar os cadarços, firmar as tranças, havia os que tentavam selfies com o grupo que não houvesse sido desfeito na subida, e outros, ficavam a olhar o reflexo dos que estavam atrás e viriam a subir as escadas. As conversas, então, adquiriam um volume mais baixo na medida em que o fim da escada se aproximava. Estamos em uma antessala com belos ladrilhos de mármore e de frente para a sala principal com grossas e escuras portas de madeira. O que eram rodas, viravam duplas e com elas a proximidade de sussurros, outros paravam no meio da passagem e se olhavam, a maioria, parecia fazer tudo isso junto olhando para cima. Da altura dos olhos até o fim das paredes, de considerável pé direito, estavam emoldurados em dourado os retratos de 83 senhores brancos. [Abrem-se as portas]. Cerca de 100 garotas e garotos pretos vão entrando, observando as pinturas e os lustres de cristais. Vão deslocando as cadeiras coloniais em madeira de lei, anteriormente, enfileiradas em pequenas rodas e tomam seus assentos. (...) É feita uma saudação inicial, as rodas se desfazem, as cadeiras se ajeitam e o silêncio novamente se apresenta. A mesa, situada um pouco acima num palco, começa a ser composta. A audiência dos estudantes se levantava em palmas a cada subida dos sujeitos que iam tomando seu assento na mesa. Tem-se a última subida, lenta e serena do professor Kabenguele Munanga trajando coloridos tecidos africanos. Então, as palmas efusivas, espontaneamente, dão lugar a uma intervenção coletiva: a audiência interpela ao professor para que não se sente na ponta, mas para que tome seu assento no centro

da mesa em uma cadeira em formato de trono. Uma jovem bahiana entre seus dezoito e vinte anos, simpática e franzina com um black solto anuncia, efusivamente, a abertura do II Encontro Nacional de Estudantes e Médicos negros, do "Quilombo NegreX" no salão nobre da Escola de Medicina da Bahia fundada em 1808 atual Universidade Federal da Bahia

Diário de campo, Salvador 18 de julho de 2019

# Mensagem de texto da estudante Daniela após a leitura da trilogia que usa seu poema, em 24 de Agosto de 2021.

Tami, vi que você terminou sua tese e fiquei muito feliz!! Além dos parabéns, queria muito te agradecer novamente pelo tanto de emoções, sentimentos e acolhimento que você conseguiu me transmitir naqueles capítulos que o diário foi usado. Eu até hoje não consigo ter palavras para expressar, mas continuo o sentindo em diversos momentos desde quando você me apresentou seu desenvolvimento com tanto afeto que foi e continua sendo bom demais receber daqui. Só queria passar aqui de novo pra te agradecer por ter compreendido, sentido e abraçado aquilo que queria passar. Obrigada por ter acreditado que isso poderia ir muito além do que eu imaginava.

Uma coisa que eu queria dizer é que você ajudou muito a me conectar com minha própria história, me fazendo olhar por outras perspectivas e contribuiu demais pra alguns dos processos que estão acontecendo agora. Obrigada por ter ampliado essa história e esses sentimentos que são compartilhados pelos nossos. Aprendi, novamente, o quanto a coletividade nos ajuda nessa caminhada aqui. Eu achei que depois de um tempo iria conseguir expressar um pouco melhor tudo que senti/sinto, mas a real é que ainda não sei.. É tudo muito significativo e importante pra mim, sabe? Fica difícil demais botar em palavras. Confesso que as vezes queria conseguir "traduzir" isso em palavras pq fico me sentindo super sem jeito por não ter conseguido elaborar nada que chegue aos pés do quanto ainda continua a me impactar.

Muito obrigada mesmo por cada detalhe, pela sensibilidade, pela compreensão, enfim, por ter ficado tão entregue a esse processo. Não digo só pelo capítulo que li, mas por toda sua trajetória pra realizar essa tese. Fico muito feliz por você!!! Grata a geral que contribuiu pra que esse nosso encontro fosse possível, pois ele foi importante demais pra mim. Muita fé, proteção, paz, alegria, força e tudo que há de melhor nessa caminhada. Obrigada novamente e saiba que vibro demais por essa conquista sua, parabéns!!! E que agora você esteja conseguindo descansar da melhor maneira possível  $\heartsuit$ 

# Mensagem de áudio de Yara após a leitura do conto em 15 de Julho de 2021

Oi Tamiris! Cara eu acabei de ler, agora, desculpa tanta demora. Cara lindo! Tipo assim.. lindo! É óbvio que eu me identifiquei muito, assim, você captou de uma maneira... Gente, tipo muito lindo! Tudo, tipo assim tudo. Tem muito a ver comigo, tem muito a ver

com a minha história. Eu vou enviar para minha família para ver se eles leem e veem isso também. Cara, lindo demais! Muito obrigada, eu tôô... caraca, muito lindo. Já salvei aqui, sei lá, vou dar um jeito de imprimir e ter isso pra mim. Pro meu coração!! Assim, muito obrigada, muito lindo, eu adorei. Só falta uma Dona Mercedes na minha vida, mesmo!rs Muito obrigada, sério, eu amei. Ta aprovadíssimo!

### Mensagem de texto de Odara após a leitura do conto em 16 de julho de 2021

Eu amei o nome Companhia Minervina de Dança. E, também fiquei pensando do momento em que a gente chegou lá. Tava todo mundo feliz. Eu tinha me identificado com a Yara porque nós duas moramos super longe. E aí, no ano seguinte começamos a voltar juntas para casa. E, ela ainda fazia dança quando entrou. Depois, com o ritmo da faculdade, ela foi parando, mas sentia muita falta.

Eu amei quando você diz que a Minerva não alcançou a fama de graça. Lembrei de uma conversa que tive com Maísa do mestrado. Quando ela disse pra mim que eu, talvez, estivesse tentando corresponder ao peso da UFRJ "Melhor do Brasil" e que muita gente adoecia por isso, porque parece que somos sempre menores do que ela.

Aqui [sinalizando o momento do texto de despedida da Dona Mercedes] fiquei muito emocionada. Porque me lembrou o último dia de aula do coletivo. Quando as pessoas falaram como se sentiam nas aulas e que a psicologia "tradicional" era sufocante, mas também, temos que saber sobre ela. Essa parte da dupla formação..a gente falava muito sobre isso. Imagino que o pessoal [referencia ao coletivo] vai se identificar demais. Eu, pelo menos, fiquei muito tocada com esta parte. É como ver cenas da nossa vida ali naquela época.

Essa parte das sapatilhas da minerva sugarem você até você só responder aos protocolos. Acho que é o que muitos de nós vêm sentindo no momento. Eu, pelo menos, me sinto assim. Acho que esse conto seria legal da gente marcar um dia para conversar com todo mundo, que nem no clube de Leitura.