



SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA – SBS

Vol. 10, Nº 26 | Setembro/Dezembro 2022

SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA - DIRETORIA (GESTÃO 2021-2023)

Presidente

Jacob Carlos Lima, UFSCar

1º Vice Presidente

Edna Maria Ramos de Castro, UFPA

2º Vice Presidente

Helena Maria Bomeny Garchet, UERJ

Secretário Geral

Luiz Gustavo da Cunha de Souza, UFSC

Tesoureiro

Emil Albert Sobottka, PUC-RS

1º Secretário

Marco Aurélio Santana, UFRJ

2º Secretário

José Miguel Rasia, UFPR

Diretores

Marcelo Bastos Seráfico de Assis, UFAM

Cristiano W. Noberto Ramalho, UFPE

Maria Carolina Tomás, PUC-MG

Paula Cristina da Silva Barreto, UFBA

Lorena Cândido Fleury, UFRGS

Conselho Fiscal

Bianca Freira Medeiros, USP

Danyelle Linin Gonçalves, UFC

Fabrcio Monteiro Neves, UnB

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA – SBS

Coordenação Editorial

Jacob Carlos Lima, Universidade Federal de São Carlos

Editores

Lorena Cândido Fleury, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maurício Hoelz Veiga Jr., Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rodrigo da Rosa Bordignon, Universidade Federal de Santa Catarina

Comissão Editorial

Carlos Benedito Martins, Universidade de Brasília

Celi Scalon, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Irllys Barreira, Universidade Federal do Ceará

Rogério Proença Leite, Universidade Federal de Sergipe

Sergio Tavoraro, Universidade de Brasília

Soraya Maria Vargas Cortes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Tom Dwyer, Universidade Estadual de Campinas

Assessoria Editorial

Regina Vargas

Conselho Editorial

Ana Luisa Fayet Sallas, Universidade Federal do Paraná

Abdelafid Hamouch, Universidade de Lille I

André Pereira Botelho, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Arturo Morato, Universidad de Barcelona

Carlos Fortuna, Universidade de Coimbra

Cesar Barreira, Universidade Federal do Ceará

Charles C. Lemert, Yale University

Emil Sobottka, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Gabriel Cohn, Universidade de São Paulo

Jacob Carlos Lima, Universidade Federal de São Carlos

José Machado Pais, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

José Ricardo Ramalho, Universidade Federal do Rio de Janeiro

José Vicente Tavares, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Lúcio Oliver Costilla, Universidad Nacional Autónoma de México

Marcos César Alvarez, Universidade de São Paulo

Margaret Archer, EPFL- University of Warwick

Maria Stela Grossi, Universidade de Brasília

Michael Burawoy, Berkeley University

Paulo Neves, Universidade Federal de Sergipe

Renato Sérgio de Lima, Fórum Brasileiro de Segurança - FBS

Sérgio Adorno, Universidade de São Paulo

Revisão: Liana Fernandes

Diagramação: Carolina Fernandes

Ficha Catalográfica elaborada pela UFS

RSB: Revista Brasileira de Sociologia / Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS. – v. 1 n.1 (2013-) –
Sergipe: SBS, 2013.

Semestral. Quadrimestral a partir de 2017.

ISSN 2317-8507 (impresso)

ISSN 2318-0544 (Eletrônico)

1. Sociologia – Periódicos. I. Sociedade Brasileira de Sociologia

CDU 316(051)

As opiniões, afirmações e conceitos emitidos nos artigos publicados na Revista Brasileira de Sociologia são de inteira responsabilidade de seus autores e não expressam posições da RBS ou da Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS.

SUMÁRIO

TABLE OF CONTENTS

DOSSIÊ

Ações Afirmativas nas Universidades e fora delas: seus impactos, impasses e perspectivas
Affirmative Actions in Universities and beyond: their impacts, impasses and perspectives
Organizadores: Paulo Sérgio da Costa Neves e Paula Cristina da Silva Barreto

**Novas configurações e debates sobre as ações afirmativas em um contexto de mudanças:
uma introdução**

- 5** New configurations and debates on affirmative actions in a changing context:
an introduction
Paulo Sérgio da Costa Neves e Paula Cristina da Silva Barreto

**Ações afirmativas e ciências sociais na UFRB:
tensões e transformações na produção do conhecimento**

- 17** Affirmative actions and social sciences at UFRB: tensions and transformations in
knowledge production
Weder Bruno de Almeida e Angela Figueiredo

Justiça inconclusa: vícios e virtudes da política de cotas na pós-graduação da UFRGS
Unfinished justice: vices and virtues of the postgraduate racial quotas policy at UFRGS
Luciana Garcia de Mello

- 41**
- Sobre quem somos e sobre o que dizem que somos: o que revelam os rituais das
Comissões de Heteroidentificação?**
On who we are and what they say we are: what do the rituals of the Heteroidentification
Commissions reveal?
Andréa Lopes da Costa, Ludmila Maria Moreira Lima e Luma Doné Miranda

Ações afirmativas na pós-graduação brasileira: o caso da UFRGS
Affirmative actions in Brazilian graduate studies: the case of UFRGS
Éverton Garcia da Costa

- 104**

Periferias nas universidades: ecos femininos das políticas de ações afirmativas
Peripheries in universities: female echoes of affirmative action policies
Milena Mateuzi Carmo, Laura Moutinho e Charles Klein

- 124**

ARTIGOS

“Peça a Ifá que me seja favorável”: Roger Bastide e a generosidade como método
“Ask Ifá to be favorable to me”: Roger Bastide and generosity as a method
Carmen Felgueiras

- 153**

A ordem social aprisionada: um estudo sobre a construção social da violência contra a mulher
The imprisoned social order: a study on the social construction of violence against women
Elizabeth Maria Fleury-Teixeira

- 178**

SOCIOLOGIES IN DIALOGUE

- 222** **La notion de champ chez Bourdieu**
Pierre Bourdieu's concept of field
A noção de campo em Pierre Bourdieu
Monique de Saint Martin

Novas configurações e debates sobre as ações afirmativas em um contexto de mudanças: uma introdução

New configurations and debates on affirmative actions in a changing context: an introduction

Paulo Sérgio da Costa Neves * 

Paula Cristina da Silva Barreto ** 

RESUMO

Após 20 anos de implantação em algumas universidades públicas e dez anos depois de se terem tornado obrigatórias nas universidades e institutos federais por conta da chamada lei de cotas (Lei 12.711 de 2012), as ações afirmativas universitárias ainda continuam gerando polêmica, como provam os debates em torno da avaliação e da possível prorrogação da lei de 2012, com diversos projetos de lei com compreensões opostas tramitando no parlamento. Da mesma forma, o debate sobre como combater as desigualdades raciais em diferentes setores da sociedade brasileira redimensiona o tema no campo das políticas públicas no país. Assim, entender os efeitos dessas duas décadas de ações afirmativas no país é fundamental para que se possa ter uma visão ampliada dessas políticas, de modo a elevar os termos das discussões sobre o tema para além de suas implicações diretas. O presente dossiê pretende justamente contribuir nessa direção. Ao buscarmos dar visibilidade às transformações sociais provocadas direta ou indiretamente pela introdução de ações afirmativas, esperamos não apenas contribuir para a avaliação das consequências dessas políticas públicas, mas também lançar luz sobre o modo como elas afetaram a compreensão da “questão racial” em nossa sociedade. O que significa ampliar a reflexão sobre os

* Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.

Professor Titular na Universidade Federal do ABC, docente do curso de Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais.

paulo.neves@ufabc.edu.br

** Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

Professora Titular do Departamento de Sociologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM). paulabarreto14@hotmail.com

efeitos e impasses das ações afirmativas, tanto no interior das universidades como fora delas. Isso a partir de textos sobre diferentes aspectos que transformaram a vida educacional no sentido mais amplo (com especial ênfase no espaço universitário) e sociopolítica no país.

Palavras-chave: desigualdades raciais, acesso ao ensino superior, políticas públicas, questão racial, impactos de ações afirmativas.

ABSTRACT

Following 20 years of implementation in some public universities and ten years after it became mandatory in federal universities and institutes under the so-called quota law (Law 12,711 of 2012), university affirmative action still arouses controversy, as shown by debates around evaluation and possible extension of the 2012 law, with several bills presenting opposing views under consideration of legislature. Likewise, the debate on how to fight racial inequalities in different sectors of Brazilian society reassesses the issue in the field of public policies in the country. Thus, to understand the effects of these two decades of affirmative action in Brazil, it is essential to attain a broader view of these policies, in order to raise the terms of discussions on the subject beyond their direct implications. The present dossier intends to contribute precisely to this direction. As we seek to raise visibility of social transformations caused either directly or indirectly by the introduction of affirmative action, we hope not only to contribute to evaluating its consequences, but also to shed light on how it affects the understanding of the “racial issue” in our society. Which means broadening the reflection on the effects and impasses of affirmative action, both within universities and outside them, by compiling texts on different aspects of changes produced in educational life in its broadest sense (with special emphasis on universities) and in the sociopolitical context in the country.

Keywords: racial inequalities, access to higher education, public policies, racial issue, impacts of affirmative actions.

Implantadas em universidades públicas a partir de 2002, com as experiências inovadoras das estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia, as ações afirmativas tornaram-se um modelo de política pública igualitarista, ao buscar reduzir as desigualdades sociais através do acesso de estudantes oriundos de classes populares e negros ao ensino superior. Esse processo gerou, como se sabe, um intenso debate no seio da sociedade brasileira acerca dos efeitos dessas medidas para a redução das desigualdades entre brancos e negros, bem como sobre as sociabilidades hegemônicas no país: para muitos isso estimularia o crescimento dos conflitos raciais (Maggie & Fry, 2004), enquanto para outros isso ajudaria a desmascarar as múltiplas faces do racismo (Silvério, 2002).

Essa transformação das ações afirmativas como políticas públicas legítimas se consolida com a votação pelo STF da constitucionalidade das cotas para negros, em 2012, bem como com a aprovação, nesse mesmo ano, da chamada Lei de Cotas (Lei 12.711 de 2012) que tornou obrigatória a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, com cortes racial e de renda, em todas as instituições federais de ensino superior. Processo que se amplia com a adoção de cotas para alunos negros em vários cursos de pós-graduação a partir dos anos 2010, somada à lei que impõe a reserva de 20% das vagas para os concursos públicos na esfera federal em 2014 (Lei 12.990 de 2014).

Ao mesmo tempo, a discussão sobre raça e racismo sofreu profundas mudanças no Brasil desde que as ações afirmativas começaram a ser implementadas. Como diversos autores e autoras vêm demonstrando em publicações que fazem balanços da produção no campo das relações raciais, houve não apenas o aumento quantitativo de textos e autorias, como também a diversificação temática se tornou evidente (Artes & Mena-Chalco, 2017; Barreto *et al.*, 2017, 2021; Campos *et al.*, 2018).

Nesse sentido, não é exagero afirmar que as políticas de ações afirmativas foram o principal vetor pelo qual a discussão sobre o racismo se disseminou na sociedade brasileira nessas duas últimas décadas. Isso certamente está relacionado com o lugar que as universidades têm no imaginário e nas estratégias de reprodução das elites na nossa sociedade, o que gerou um imenso desconforto em certos segmentos sociais com poder e prestígio capazes de elevar o debate sobre as ações afirmativas a um patamar de questão nacional. De repente, no auge da discussão, era como se a própria identidade nacional estivesse em questão. Não por acaso, um dos temas mais visitados nas polêmicas dos anos 2000 acerca das ações afirmativas

foi o da existência, ou não, do racismo entre nós (Moehlecke, 2002). Por trás dessa discussão, estava implícita a disputa pelo discurso hegemônico sobre a identidade nacional do país. Entre um país idílico, definido pela cordialidade e pelas relações igualitárias, e um Brasil marcado pelos preconceitos e pelas desigualdades, inclusive as raciais.

Após 20 anos de implantação em algumas universidades públicas e dez anos depois de terem se tornado obrigatórias nas universidades e institutos federais, as ações afirmativas universitárias ainda continuam gerando polêmicas, como provam os debates em torno da avaliação e da possível prorrogação da lei de 2012, em que diversos projetos de lei com compreensões opostas tramitam no parlamento.¹ Da mesma forma, o debate sobre como combater as desigualdades raciais em diferentes setores da sociedade brasileira redimensiona o tema no campo das políticas públicas no país.

Nesse sentido, entender os efeitos dessas duas décadas de ações afirmativas no país é fundamental para que se possa ter uma visão ampliada dessas políticas, elevando assim os termos das discussões sobre o tema para além de suas implicações diretas. De fato, o que podemos afirmar desde a introdução das primeiras ações afirmativas é que elas dizem respeito aos projetos de nações que se confrontaram nos últimos decênios.

O fato é que, a partir das cotas, a visibilidade do debate racial ganha uma dimensão antes inusitada. Esse sucesso midiático mostra que o que está por trás dessas políticas de combate às desigualdades educacionais vai além da discussão sobre o que ocorre no espaço universitário, dialogando com dimensões que se inserem em diversos espaços socioculturais, políticos e simbólicos. Razão pela qual este dossiê busca dar visibilidade a textos que trazem à baila alguns desses aspectos, como veremos.

A proposta do presente dossiê pretende ir além do que tradicionalmente é feito nas avaliações sobre as políticas afirmativas. Ao buscarmos dar visibilidade às transformações sociais provocadas, direta ou indiretamente, pela introdução de ações afirmativas, esperamos não apenas colaborar para a avaliação das consequências diretas dessas políticas públicas, mas também lançar luz sobre o modo como elas afetaram a compreensão da “questão racial” em nossa sociedade. O que significa ampliar a reflexão sobre os efeitos e impasses das ações afirmativas, tanto no interior das universidades, como fora delas.

¹ Segundo pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e a Defensoria Pública da União (DPU) (DPU & ABPN, 2022), existiriam cerca de 67 propostas de alteração da lei de cotas em tramitação no congresso no início de 2022.

Ora, após mais de 20 anos de efetiva implantação dessas políticas, quais os seus efeitos de um ponto de vista ampliado? Cremos que responder a esta pergunta é fundamental para entendermos algumas transformações recentes na sociedade brasileira, tanto em termos da diminuição das desigualdades quanto em termos simbólicos, isto é, no que se refere às crenças e concepções presentes no seio da sociedade em relação ao racismo e ao modo de conceber a identidade nacional.

A realização de inúmeras pesquisas recentes sobre as políticas de ação afirmativa, não apenas individuais, mas também coletivas, através de consórcios reunindo docentes de diferentes IES, tem produzido evidências empíricas muito importantes para aprofundar a nossa compreensão a respeito de tais políticas (Carreira & Heringer, 2021; Campos & Lima, 2022; Senkevics & Mello, 2022). Há convergências nos resultados no sentido de reconhecer as ações afirmativas como políticas de sucesso que estão propiciando a diversificação racial e socioeconômica da população discente dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior públicas, sendo o efeito da política intensificado nas carreiras mais tradicionais e com maior demanda. Segundo a *Cartilha* que sintetizou os resultados do *Consórcio de Acompanhamento das Ações Afirmativas*, entre 2001 e 2020, aumentou bastante a proporção de estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI) nas universidades públicas, passando de 31% (2001) para 52% (2020), e aumentou mais ainda a proporção de estudantes das Classes C, D e E, variando de 19% (2001) para 52% (2020). Em relação aos coeficientes de rendimento, quando comparados os estudantes que tiveram acesso às universidades por meio das várias modalidades de reserva de vagas, ou por meio da ampla concorrência, as diferenças existentes são insignificantes. O mesmo ocorrendo quando se trata das taxas de evasão dos cursos.²

Esses dados são próximos dos das pesquisas realizadas pela ANDIFES (Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), que publicou, em 2019, a “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018” (Andifes, 2019). De acordo com essa pesquisa, o percentual de alunos de graduação “brancos” passou de 59,4% a 43,3%, entre 2003 e 2018. No mesmo período, a porcentagem de “pardos” passou de 28% para 39,2% e o de “pretos” de 5,9% a 12 %.

² Ver as publicações do Consórcio de Acompanhamento das Ações Afirmativas no Nexo Políticas Públicas. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/index/2021/Cotas-2022>

Esses valores correspondem, de forma aproximada, ao percentual de cada grupo de cor na população brasileira segundo dados do IBGE, sobretudo se considerarmos, como faz essa instituição, as categorias “pretos” e “pardos” como componentes da categoria “negros” (em 2018, a composição por raça/cor no Brasil era de 43,1% de “brancos”, 46% de “pardos” e 9,3% de “pretos”). Essa maior presença “negra” e de outros grupos vistos como minoritários nas universidades trouxe consigo experiências sociais e subjetividades novas ao ambiente universitário brasileiro, marcado, até os anos 2000, pela predominância de jovens brancos de classe média.

Em suma, o acesso de todos os segmentos aos cursos de graduação das universidades, seja por meio das várias modalidades de reserva de vagas, ou por meio da ampla concorrência, propiciou a redução das distâncias e a maior equidade no sistema de ensino superior público e, em razão disso, as ações afirmativas podem ser consideradas políticas que alcançaram, em parte, os seus objetivos.

A chegada de públicos até então minoritários na educação superior criou condições para que reivindicações identitárias e demandas que extrapolam os limites das universidades viessem à tona. Com isso, entender esse processo é de fundamental importância para avaliar transformações da sociedade brasileira atual. Parte-se, pois, da constatação de que a introdução das ações afirmativas no ensino superior foi um catalisador de mudanças sociais em diferentes esferas da vida nacional.

A questão que se coloca então para os/as pesquisadores/as do campo é como dar conta desse processo sem o tornar excessivamente segmentado e restrito. Uma grande parte dos estudos recentes sobre ações afirmativas tem – por razões operacionais e de acesso às informações que as universidades disponibilizam – priorizado as dimensões da vida universitária ligadas à carreira discente (acesso, permanência, desempenho etc.), sem conseguir dar atenção para outras dimensões desses processos.

Com isso, sabe-se pouco ainda sobre aspectos importantes desse fenômeno relativamente novo na sociedade brasileira. Assim, discussões sobre temas tais como os efeitos das reservas de vagas para os cursos de pós-graduação ou para os concursos docentes; a inserção de egressos no mercado de trabalho; os efeitos no sistema de classificação racial entre estudantes, docentes e técnicos; as discussões sobre a colonialidade do saber; a expansão das ações afirmativas para outras categorias que não os negros de escolas públicas

(trans, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência etc.), entre outros, têm sido pouco desenvolvidas. Da mesma forma, outros temas emergentes ainda merecem maior aprofundamento: os impactos nas pesquisas; as demandas por mudanças nos currículos (virada decolonial); a formação dos coletivos negros; o feminismo negro que se fortalece nesses espaços e fora deles; as bancas de heteroidentificação e o jogo das classificações raciais; os efeitos no ensino médio; a história da África como espaço para contextualizar o racismo no Brasil, e assim por diante.

Essas não são apenas questões acadêmicas. Elas têm uma importância prática, na medida em que o desenvolvimento de estudos nessas áreas pode trazer elementos que sirvam de parâmetros para a avaliação das políticas de ação afirmativa nas universidades. Assim, por exemplo, a discussão sobre a real situação de estudantes cotistas egressos pode servir para pensar políticas públicas para a fase pós-estudos universitários, uma vez que pouco ainda se sabe sobre isso. No mesmo diapasão, uma discussão sobre a relação entre as ações afirmativas na pós-graduação e as dinâmicas de produção de nossas elites intelectuais é de fundamental importância para se pensar sobre como tornar essas medidas mais efetivas. Uma discussão sobre os efeitos decoloniais e identitários das políticas de cotas pode também ajudar a pensar políticas antidiscriminatórias a partir das experiências de jovens beneficiados/as pelas ações afirmativas. Ou seja, ensejar a publicização de novos olhares sobre as ações afirmativas é uma forma de intervir no debate público sobre as mesmas.

Nesse sentido, o presente dossiê visa dar voz a pesquisas que estão perscrutando novas dimensões das ações afirmativas, com base em pesquisas empíricas sólidas e inovadoras. Desse modo, esperamos que os textos aqui apresentados impactem a compreensão atual sobre as ações afirmativas nas ciências humanas, de modo a interpretá-las não apenas como políticas públicas, mas também como fenômenos socioculturais, econômicos e políticos.

Essa mesma preocupação pode ser percebida em dossiês publicados recentemente em outras revistas acadêmicas. Assim, por exemplo, a seção especial denominada “Ações Afirmativas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: Lutas, Conquistas e Desafios”, publicada no volume 43 da *Revista Educação e Sociedade* no ano de 2022, tem a mesma pretensão. Editado por Salomão Barros Ximenes, Nilma Lino Gomes, José Eustáquio Brito e Paulo Vinicius Baptista da Silva, os textos selecionados abordam as ações

afirmativas através de temas variados em que a ênfase não recai apenas no âmbito universitário. Da mesma forma, o dossiê organizado por Antonádia Borges e Joaze Bernardino-Costa, para o número 28 (3), de 2022, da *Revista MANA*, vai na mesma direção. Denominado “Dessenhorizar a Universidade: 10 anos da Lei 10.711, Ação Afirmativa e Outras Experiências”, o dossiê traz textos sobre mudanças na pós-graduação, acerca do modo de se fazer antropologia, sobre as implicações das comissões de heteroidentificação etc., buscando com isso mostrar o processo em curso.

O presente dossiê busca aprofundar essa tendência, trazendo olhares até aqui pouco enfatizados nos estudos sobre ações afirmativas. Ele se inicia com o texto de Weder Bruno de Almeida e Ângela Figueredo sobre as possíveis mudanças no âmbito da produção do saber que medidas como a interiorização dos *campi* universitários e a introdução das cotas para negros nas graduações estão provocando. Dialogando com as teorias decoloniais, os autores buscam verificar se as demandas de novas epistemologias antirracistas e anticoloniais dos jovens que estão adentrando as universidades estão se traduzindo nos currículos das disciplinas do curso de ciências sociais da UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia). Com efeito, a descolonização dos currículos tem sido uma das principais demandas tanto no Brasil quanto em outros países, a exemplo da África do Sul após os movimentos “Rhodes must fall” (Neves *et al.*, 2019). Porém, apesar de uma produção crescente de intelectuais negros e de classes populares, formados a partir das políticas afirmativas, ainda são poucos os indícios de que isso está se traduzindo em mudanças curriculares nas universidades. Razão pela qual esse texto ganha um lugar ímpar nas discussões sobre os efeitos das ações afirmativas no país.

O segundo texto, de autoria de Luciana Garcia de Mello, tem o sugestivo título de “Justiça inconclusa: vícios e virtudes da política de cotas na pós-graduação da UFRGS”. Buscando desnudar os mecanismos de preservação das práticas institucionais racistas, a autora faz uma pesquisa com alunos beneficiados por ações afirmativas nas pós-graduações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além da diversificação da população discente dos cursos de pós-graduação, em distintas regiões do Brasil, considerando a intersecção de raça, classe e gênero, as experiências e percepções de estudantes que tiveram acesso por meio da livre concorrência e da reserva de vagas também têm atraído a atenção de pesquisadores/as. É

desse tema que trata o texto em tela ao trazer uma reflexão sobre a relação entre as ações afirmativas adotadas por programas de pós-graduação da UFRGS e o enfrentamento do racismo institucional. As evidências empíricas foram produzidas através da aplicação de questionários a estudantes negros/as, de distintos cursos de pós-graduação, optantes pelas ações afirmativas, visando captar as suas percepções sobre essas medidas. Na conclusão, destacou-se que as mudanças ocasionadas pela adoção da reserva de vagas convivem com as manifestações concretas de racismo. Ou seja, fazendo a constatação de que, apesar da entrada de alunos com um novo perfil, as ações afirmativas não conseguiram vencer certas práticas racistas, a autora argumenta que há uma espécie de justiça inconclusa na introdução dessas políticas.

O texto seguinte, de Andréa Costa, Ludmila Moreira Lima e Luma Done Miranda, sobre as comissões de heteroidentificação em uma universidade federal no Rio de Janeiro, com o título “Sobre quem somos e sobre quem dizem que somos: o que revelam os rituais das Comissões de Heteroidentificação?”, tem a característica de, ao contrário da maioria dos textos sobre o tema, não se restringir à análise meramente institucional e procedimental dessas comissões e buscar o significado simbólico e ritualístico das mesmas, mostrando suas ambiguidades e dilemas. Embora algumas comissões datem do início dos anos 2000, as comissões de heteroidentificação tornaram-se comuns nas universidades públicas ao longo da última década. Pensadas como forma de controle contra as fraudes, elas têm despertado inúmeras polêmicas por conta das fronteiras indefinidas de classificação racial no país, levando à publicização de casos de candidatos com clara ancestralidade e traços físicos negros que foram excluídos de processos seletivos em algumas universidades (Neves, 2022). Discutir esse tema para além dos dogmas torna-se, pois, uma tarefa imprescindível!

As transformações que estão ocorrendo nos cursos de pós-graduação têm interessado um número cada vez maior de pesquisadores/as, que têm documentado o processo de diversificação da população discente dos cursos de pós-graduação, em distintas regiões do Brasil, considerando a intersecção de raça, classe e gênero e buscado compreender as experiências de estudantes que tiveram acesso por meio da livre concorrência e da reserva de vagas. Em 2016, foi publicada a Portaria do MEC nº 13, determinando que as instituições federais de ensino superior deveriam apresentar propostas para a inclusão de estudantes negros, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas

de pós-graduação, além de criarem comissões específicas destinadas às ações afirmativas. Segundo os dados publicados pelo Observatório de Ações Afirmativas na pós-graduação, em 2018, havia 737 programas com políticas de ação afirmativa.³

Um dos textos que integra o Dossiê aborda esse tema, traçando um panorama sobre o atual cenário das políticas de ações afirmativas na pós-graduação de uma universidade federal do sul do país, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde a implementação do sistema de cotas teve início em 2016. Trata-se do texto “Ações afirmativas na pós-graduação brasileira: o caso da UFRGS” de Éverton Garcia da Costa, que discute se têm sido considerados outros marcadores sociais da diferença, além dos étnico-raciais, como critérios para a reserva de vagas, e se existem distinções significativas entre as regras dos editais, considerando que não há uma norma geral dentro da universidade com validade para todos os programas de pós-graduação.

Por fim, o texto de Milena Mateuzi Carmo, Laura Moutinho e Klein Charles (Periferias nas universidades: Ecos das políticas de ações afirmativas) traz à luz uma questão deveras importante para pensarmos os impactos das políticas afirmativas. A partir da trajetória de mulheres periféricas que fizeram estudos universitários com o apoio de diferentes políticas afirmativas, as autoras e o autor mostram o quanto discursos e práticas vigentes nos meios acadêmicos encontram um terreno fértil nas periferias. Isso é sobretudo verdadeiro no que diz respeito ao feminismo e aos discursos antirracistas, os quais alimentam muitos dos coletivos de mulheres negras em espaços não acadêmicos. Com isso, o texto nos possibilita apreender o quanto o mundo universitário impacta outros espaços sociais em que se entrelaçam dinâmicas tão variadas quanto a pobreza, a violência, as relações de gênero etc.

Como vemos nessa rápida apresentação, o tema das ações afirmativas tem ainda muito a ser pesquisado para que possamos compreendê-lo em sua completude. Os esforços de pesquisadores, gestores públicos e, principalmente, de jovens universitários que se beneficiaram por algum dos tipos de ações afirmativas estão ampliando nossa compreensão sobre a temática. Oxalá esse dossiê possa ensinar novas pesquisas que explorem dimensões ainda pouco estudadas.

³ Ver mais informações em <https://www.obaap.com.br/>

Referências

- Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes (2019, 27 maio). V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018. *Andifez.org*. <https://www.andifes.org.br/?p=79639> .
- Artes, Amélia, & Mena-Chalco, Jesús. (2017). Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1221-1238. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201702152528>
- Barreto, Paula C. S., Lima, Márcia, Vieira, Andrea L. C., & Sotero, Edilza. (2017). Entre o isolamento e a dispersão: a temática racial nos estudos sociológicos no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, 5(11), 113-141. <https://doi.org/10.20336/rbs.223>
- Barreto, Paula C. da S., Rios, Flávia, Neves, Paulo S. da C., & Santos, Dyane B. R. (2021). A produção das ciências sociais sobre as relações raciais no Brasil entre 2012 e 2019. *BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, (94), 1-35. <https://doi.org/10.17666/bib9405/2021>
- Campos, Luiz Augusto, & Lima, Márcia. (2022, 19 nov.). Duas décadas de cotas: conquistas e desafios [Seção “Políticas Públicas” – Opinião]. *Nexo*. 2022. <https://pp.nexojournal.com.br/opiniao/2021/Duas-d%C3%A9cadas-de-cotas-conquistas-e-desafios>
- Campos, Luiz Augusto, Lima, Márcia, & Gomes, Ingrid. (2018). Os estudos sobre relações raciais no Brasil: uma análise da produção recente (1994–2013). In S. Miceli & C. B. Martins (org.), *Sociologia brasileira hoje II* (pp. 199-234). Ateliê Editorial.
- Carreira, Denise, & Heringer, Rosana. (2021, 19 nov.). Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros [Seção “Políticas Públicas” – Opinião]. *Nexo*. <https://pp.nexojournal.com.br/opiniao/2021/Avalia%C3%A7%C3%A3o-das-pol%C3%ADticas-de-a%C3%A7%C3%A3o-afirmativa-no-ensino-superior-no-Brasil-resultados-e-desafios-futuros>
- Defensoria Pública da União – DPU, & Associação Brasileira de Pesquisador@s Negr@s – ABPN. (2022). *Pesquisa sobre a Implementação da Política de Cotas Raciais nas Universidades Federais* [Relatório]. DPU; ABPN. <https://abpn.org.br/relatorio-pesquisa-sobre-a-implementacao-da-politica-de-cotas-raciais-nas-universidades-federais/>
- Maggie, Yvonne, & Fry, Peter. (2004). Cotas raciais: construindo um país dividido. *Econômica*, 6(1), 153-162. <https://doi.org/10.22409/reuff.v6i1.34948>

- Moehlecke, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 117, p. 197-218, 2003.
- Neves, Paulo S C. (2022). Sistema de classificação racial em disputa: comissões de heteroidentificação em três universidade públicas brasileiras. *Revista Mana*, 28(3), 1-31. <http://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0406>
- Neves, Paulo S. C., Moutinho, Laura, & Schwarcz, Lilia K. M. (2019). Herança colonial confrontada: reflexões sobre África do Sul, Brasil e Estados Unidos. *Revista Estudos Feministas*, 27(3), e66960. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n366960>
- Senkevics, Adriano S., & Mello, Ursula M. (2022, 16 fev.). As universidades federais depois das cotas [Seção “Políticas Públicas” – Opinião]. *Nexo*. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniao/2022/As-universidades-federais-depois-das-cotas>
- Silvério, Válter R. (2002). Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos Pesquisa*, (117), 219-246. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300012>

Recebido: 31 dez. 2022.

Aceito: 10 jan. 2022.



Licenciado sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Ações afirmativas e ciências sociais na UFRB: tensões e transformações na produção do conhecimento

Affirmative actions and social sciences at UFRB: tensions and transformations in knowledge production

Weder Bruno de Almeida* 

Angela Figueiredo** 

RESUMO

Este artigo visa compreender em que medida as Ciências Sociais e as universidades brasileiras estão se transformando e/ou sendo transformadas por uma nova configuração da geopolítica e do corpo político do conhecimento, a partir da interiorização das universidades públicas, implementada pelos governos do Partido dos Trabalhadores, e das cotas raciais. Para entender tais dinâmicas, realizamos um estudo de caso na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, procedendo à análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Bacharelado em Ciências Sociais, assim como da atuação de coletivos e grupos de pesquisa compostos por sujeitos negros e negras, com o intuito de identificar se há uma reprodução ou transformação da colonialidade do saber e do racismo/sexismo epistêmico nesta instituição. Para tal análise, elencamos como pressupostos teórico-metodológicos a perspectiva decolonial e o pensamento afrodiaspórico de intelectuais negros e negras que pensaram a experiência acadêmica a partir de uma perspectiva racial crítica, antes e depois das políticas de ações afirmativas.

Palavras-chave: universidade, decolonialidade, produção do conhecimento, corpo político, ações afirmativas.

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, BA, Brasil.
Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).
weder.bruno@hotmail.com

**Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, BA, Brasil.
Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
angela39@gmail.com

ABSTRACT

This article aims to understand to what extent the Social Sciences and Brazilian universities have experienced changes induced by a new configuration of geopolitics and the political body of knowledge based on the spread of public universities across the interior of the country, implemented by the governments of Workers' Party (PT), and the implementation of racial quotas and affirmative actions. To understand such dynamics, we carried out a case study at the Federal University of Recôncavo da Bahia, analyzing the Political Pedagogical Project of the Bachelor's Degree in Social Sciences and also the performance of collectives and research groups composed of black men and women, with the aim of identifying whether there is a reproduction or transformation of coloniality of knowledge and epistemic racism/sexism in this institution. For this analysis, we took as theoretical/methodological assumptions the decolonial perspective and the Afrodiasporic thinking of black intellectuals who reflected on academic experience from a critical racial perspective, before and after the implementation of affirmative action policies.

Keywords: university, decoloniality, knowledge production, body politic, affirmative actions.

Introdução

É inegável o impacto positivo da implementação das ações afirmativas no Brasil. Entretanto, ainda temos relativamente poucos estudos voltados à compreensão das dinâmicas ligadas à produção do conhecimento. Neste artigo buscamos entender como as Ciências Sociais e as universidades brasileiras estão se transformando e/ou sendo transformadas pela presença de um maior número de sujeitos/as negros/as na universidade, o que tem sido definido como uma nova configuração da geopolítica e do corpo político do conhecimento, a partir da interiorização do ensino superior e da implementação das cotas raciais e ações afirmativas.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) surgiu no contexto da expansão e interiorização das Instituições de Ensino Superior (IES),¹ bem como da implementação das políticas afirmativas,² que possibilitaram a regiões e sujeitos/as historicamente marginalizados/as na geopolítica do conhecimento ingressarem nesses espaços de produção intelectual. É importante pontuar que a UFRB está localizada em uma região periférica, do ponto de vista social e econômico, marcada por uma forte herança colonial, porém com uma rica diversidade sociocultural e de resistência de matriz africana, assim como é formada por um expressivo número de estudantes negros/as, embora com um corpo docente majoritariamente branco.³

Considerando as questões acima elencadas, realizamos uma pesquisa buscando entender em que medida a experiência do curso de Ciências Sociais na UFRB contribui para ampliar, diluir ou mesmo tensionar a relação poder/saber ocidental/eurocentrado. Para alcançar o objetivo proposto, organizamos o texto da seguinte forma: na primeira parte, apresentamos as contribuições

¹ Durante os governos federais de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff foi implementado, através do Decreto nº 6.096/2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que, no período vigente de 2003 a 2014, financiou a construção de 18 universidades federais e 173 *campi* em cidades no interior do Brasil, entre elas, a UFRB.

² A UFRB aplica a Lei nº 12.711/2012 integralmente, reservando 50% das vagas para estudantes que se enquadram nesse perfil.

³ A UFRB possui 38,02% de estudantes pretos/as, enquanto a média nacional é de 8,72%. Também possui um quadro de 46,28% de estudantes autodeclarados/as pardos/as, superior à média nacional, de 32,08%. Assim, esta universidade possui 84,3% de seu corpo discente composto por estudantes negros e negras, sendo considerada, proporcionalmente, a universidade mais negra do país. Desse universo de estudantes negros/as, 71,89% se encontram em situações de extrema vulnerabilidade social, nas linhas econômicas das classes C, D e E, de acordo com Ronaldo Crespim Sena **Barros** (2013).

das perspectivas teóricas decolonial e afrodiaspórica para a compreensão das transformações que estão ocorrendo nas universidades brasileiras, a partir da implementação das políticas afirmativas. Posteriormente, analisamos o curso de Bacharelado em Ciências Sociais da UFRB para averiguar se há alguma proposta diferenciada na relação ensino-aprendizagem, assim como nos conteúdos ministrados, ou se persiste a lógica da reprodução da colonialidade do poder, do saber e do ser. Por fim, descrevemos como, a partir das políticas de ações afirmativas, estão ocorrendo transformações significativas na produção do conhecimento científico, por meio da participação de sujeitos/as negros/as em grupos de pesquisa, bem como do seu engajamento político-social em coletivos dentro e fora das universidades.

A perspectiva decolonial e o debate sobre ações afirmativas

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2009), as linhas cartográficas e imaginárias “abissais” que distinguem o Velho Mundo do Novo Mundo, seus territórios coloniais e a produção de conhecimento científico legitimado persistem e se reatualizam estruturalmente na lógica contemporânea ocidental de modo visível e invisível, separando-se, assim, o chamado Norte Global do Sul Global. Por Norte Global compreendem-se os países ocidentais da Europa e os Estados Unidos, enquanto o Sul Global corresponde às demais regiões que passaram por processo de colonização pós 1492 e, atualmente, refere-se aos países de regiões periféricas do sistema-mundo moderno que, após a Segunda Guerra Mundial, foram classificados pelo Norte Global como “Terceiro Mundo”, dentre as quais, encontra-se a região da América Latina.

As linhas abissais visíveis da apropriação/violência nos territórios coloniais são legitimadas pelas linhas abissais invisíveis, nas quais a realidade social dos povos colonizados é produzida como inexistente, irrelevante e incompreensível, ou seja, é excluída toda e qualquer possibilidade de produção de conhecimento e diálogo com o outro lado, ocorrendo, assim, um processo contínuo de epistemicídio contra os povos dos territórios colonizados. Dessa forma, a principal característica do pensamento abissal é a impossibilidade de existência mútua entre esses dois lados, constituindo-se tal conjuntura como uma injustiça cognitiva global.

Ramón Grosfoguel (2016) afirma que o homem branco ocidental constituiu o seu privilégio epistêmico ao longo século XVI (1450-1650), a partir de quatro genocídios/epistemicídios cometidos contra sujeitos/as coloniais, dentre os quais: os povos muçulmanos e judeus, na conquista de Al-Andalus; os povos indígenas das Américas; os povos africanos; e as mulheres europeias acusadas de bruxaria. Nesses quatro genocídios/epistemicídios perpetrados pelos povos europeus, estruturaram-se as bases epistemológicas racistas/sexistas das universidades ocidentalizadas no mundo moderno/colonial.

De acordo com Grosfoguel, o privilégio epistêmico do homem branco ocidental é utilizado de modo sistemático, como forma de subsidiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais ao redor do mundo, tratando-se de um grave problema contemporâneo, já que esse monopólio possui o poder de definir o que é a verdade, a realidade e o melhor para os demais povos.

Todos os elementos citados se configuram como fundamentais para a elaboração da perspectiva epistemológica decolonial e podem ser utilizados de modo a subsidiar e ampliar a nossa tese acerca da importância das políticas de ações afirmativas para a decolonização do conhecimento, para a justiça social e cognitiva, tanto no contexto local quanto no global. Essa perspectiva epistemológica, proposta por intelectuais latino-americanos/as que trabalham nos Estados Unidos e na América Latina, desde meados da década de 1990, possui entre seus pressupostos básicos uma crítica ao conceito de modernidade, a partir do lugar de enunciação da América Latina, assim como uma pesquisa coletiva em torno do conceito de colonialidade e seus efeitos nefastos no continente (Castañeda, 2013).

Eles se propuseram debater diversas leituras dos problemas geopolíticos em e sobre a América Latina que diferem das iniciativas antes mencionadas ao focar a crítica nas construções epistêmicas. Ou seja, suas preocupações se concentram nas formas de produção do conhecimento, com seus consequentes efeitos de verdade, efeitos convertidos em práticas. O grupo parte da premissa de que as formas de dominação e as relações de poder não podem ser analisadas nem rearticuladas sem pensar nos níveis de produção do conhecimento e nos efeitos de verdade que as sustentam (Castañeda, 2013, p. 11).

O conceito de colonialidade do poder, desenvolvido por Anibal Quijano (2005), considera que a partir da invasão do continente latino-americano pelos países europeus foram estabelecidas estruturas coloniais que abarcaram

todas as esferas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade, institucionalizando-se as relações de poder com base em classificações sociais expressas na ideia de raça.

A noção de raça foi uma construção mental que justificou as hierarquias dos povos e legitimou a dominação colonial, assim como a divisão e exploração racial do trabalho e a acumulação de capital, culminando na atual globalização do capitalismo moderno/colonial. Constituiu-se, assim, um novo padrão de poder mundial denominado como sistema-mundo moderno/colonial, no qual, apesar do fim do colonialismo enquanto estrutura formal de poder dominante, seus efeitos nefastos perduram até os dias atuais por meio da colonialidade do poder.

A colonialidade do poder possui como eixo epistemológico estruturante o eurocentrismo, que é disseminado por meio de instituições, como as universidades ocidentalizadas, criando dispositivos que fazem perdurar a colonialidade, que persiste e atualiza as relações coloniais de poder, abarcando as diversas dimensões sociais no continente latino-americano, como o poder político, o poder econômico, o controle sobre a natureza, a sexualidade, o gênero, a subjetividade e o conhecimento (Quijano, 2009).

Essas distintas formas de dominação também são expressas por meio da colonialidade do saber. De acordo com Castro-Gómez (2005), Lander (2005) e Mignolo (2005), a colonialidade do saber, da qual as Ciências Sociais foram signatárias, representa toda a produção de conhecimento em instituições universitárias ocidentalizadas que reproduzem o caráter eurocêntrico e hierarquizador que privilegia determinados tipos de conhecimento, tidos como universais, em detrimento de outros saberes possíveis, produzindo uma série de discursos e práticas coniventes com o racismo, o sexismo, o genocídio, o epistemicídio e demais processos sociais excludentes relacionados à diversidade cultural e histórica dos povos subalternizados.

O grupo Modernidade/Colonialidade, de intelectuais latino-americanos, questiona o conceito de modernidade e afirma que ela, tal qual nos é apresentada nas Ciências Sociais, não teria se desenvolvido exclusivamente no continente europeu e desembarcado em terras latinas, mas teria se constituído de modo intrínseco à “descoberta” do continente americano por espanhóis e portugueses, assim como nas interações e tensões com os povos indígenas e, posteriormente, os povos africanos. Dessa forma, não é possível pensar a modernidade sem a colonialidade, sendo esses fenômenos faces

do mesmo contexto histórico-social. Portanto, a colonialidade se constitui como o lado oculto da modernidade, ou seja, trata-se de uma estratégia de exploração e silenciamento dos povos colonizados (Mignolo, 2005).

Contudo, Nelson Maldonado-Torres (2007) afirma que desde os primeiros momentos da invasão colonial, os povos indígenas, africanos e seus descendentes, a partir de seus processos de luta e resistência, tornaram-se sujeitos/as decoloniais, tensionadores e construtores do poder/saber no sistema-mundo moderno/colonial, bem como foram agentes primordiais dos processos de luta por descolonização e pela decolonialidade do conhecimento. Assim, a decolonialidade, para além do campo acadêmico, é também compreendida como uma atitude de resistência histórica, teórica, política e epistemológica dos agentes colonizados frente à lógica de desumanização imposta pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

Nesse contexto, decolonialidade como um conceito oferece dois lembretes-chave: primeiro, mantêm-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política. É por isso que o conceito de decolonialidade desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente (Maldonado-Torres, 2018, p. 28).

Outra dimensão abordada pela ótica teórica da colonialidade se refere à colonialidade do gênero. Para María Lugones (2014), a modernidade/colonialidade é marcada pela hierarquia dicotômica entre aqueles que são considerados humanos e aqueles que são considerados não humanos, sendo que esse processo histórico ocorreu predominantemente em prol do homem branco ocidental. Nesse sentido, o monopólio da humanidade ficou restrito aos povos ocidentais, porém, uma das hierarquias dicotômicas impostas, a partir da modernidade/colonialidade, diz respeito à distinção entre homens e mulheres, inicialmente, uma distinção social e, posteriormente, uma distinção biológica.

O homem europeu, burguês, heterossexual se impôs como hegemônico para decidir os rumos da vida pública e do governo, e a mulher burguesa europeia ficou relegada à condição de reprodutora da raça e do capital, sendo-lhe atribuídas características de feminilidade, como pureza sexual, passividade

e atributos domésticos. Desse modo, excluía-se, ontologicamente, os povos indígenas e os povos africanos das categorias homem e mulher, por se tratar de espécies “não humanas”, relegadas, portanto, à condição de machos e fêmeas. Assim, impôs-se a colonialidade do gênero no sistema moderno/colonial, marcado por dicotomias ontológicas e pela interseccionalidade entre raça e gênero.

Em suma, abordamos a contribuição dos aportes teóricos da perspectiva decolonial, para a realização de uma pesquisa que confrontasse essa realidade acadêmica, ao mesmo tempo em que nos desse subsídios para ampliar o debate e reafirmar a importância das políticas de ações afirmativas para a mudança desse panorama, já que estamos inseridos/as em uma instituição de herança colonial/moderna, que historicamente contribuiu para esse quadro. O racismo/sexismo epistêmico, assim como a colonialidade do poder/saber, reproduzidos em universidades ocidentalizadas, constituem um problema que impacta e se materializa cotidianamente por meio das mais variadas formas de violência física e simbólica contra as mulheres, a população negra, os povos indígenas, as comunidades quilombolas e demais minorias sociais em nosso país.

Em seguida, apresentaremos a contribuição político/epistemológica de intelectuais negros e negras que pensaram o contexto acadêmico das universidades brasileiras, a partir da diferença racial e colonial, antes e depois das políticas afirmativas. Assim, em um momento anterior às políticas afirmativas, discutiremos brevemente as obras e trajetórias intelectuais de Guerreiro Ramos e Lélia Gonzalez. Posteriormente, dialogaremos com autores contemporâneos, como Angela Figueiredo, Joaze Bernardino-Costa e Nádya Maria Cardoso da Silva, que debatem as universidades brasileiras e o impacto das ações afirmativas a partir de uma perspectiva negra e decolonial.

Decolonialidade, pensamento afrodiaspórico e ações afirmativas

Primeiramente, neste texto, como forma de contribuir para a visibilização de intelectuais negros/as, destacaremos os seus sobrenomes em negrito, na primeira vez em que seus nomes forem citados como referência bibliográfica. Essa é uma atitude que está sendo adotada a partir de uma perspectiva

feminista negra e decolonial, a fim de feminilizar e enegrecer o campo acadêmico. De acordo com Angela **Figueiredo** (2020, p. 8, grifos da autora):

O que destacamos agora é que não somente o gênero, a raça, a classe e também a sexualidade são elementos determinantes na configuração desses novos sujeitos ou novas **sujeitas** na produção do conhecimento. Destaquei a palavra sujeita, visto que essa atitude tem sido mais do que uma reivindicação, é uma prática política voltada para feminilizar e enegrecer a linguagem nos textos produzidos por autoras e autores negros neste novo milênio. Reivindicamos também enegrecer as referências bibliográficas – procedendo de maneira análoga aos textos feministas que reconhecidamente transformaram as regras de citações, ao incluir o primeiro nome das mulheres citadas nos artigos, para fazer frente a certa masculinização das referências bibliográficas, quando apenas os sobrenomes são citados, colocando em **negrito** o sobrenome para indicar que aquelas são contribuições de autoras e autores negros. Desse modo, subvertemos a regra; para nós será **DAVIS**, Angela, por exemplo.

Mais uma vez, vale ressaltar a pertinência da teoria decolonial para compreendermos a dinâmica das hierarquias raciais presentes nas universidades brasileiras. Em vista do contexto nacional, a colonialidade do poder/saber se expressou de diversas formas, como na constituição do campo de estudos das chamadas “relações raciais”, na qual acadêmicos, majoritariamente homens brancos, tomaram a população negra como objeto de estudo para compreender as desigualdades sociais no país.

A constituição desse campo de estudo nas Ciências Sociais brasileiras remete à década de 1930, mas antecede esse período e se consolida a partir do Projeto Unesco, nos anos 1950. Sendo essa temática fundante das Ciências Sociais brasileiras, Angela Figueiredo e Ramón Grosfoguel (2007) afirmam ser mais adequado renomear esse campo para o “estudo das hierarquias raciais”, pois, assim, evidenciam-se as assimetrias dessas relações sociais de poder, em contraponto ao mito das relações raciais horizontalizadas.

Em consonância com essa perspectiva, Nádia Cardoso da **Silva** (2017a, p. 23) afirma que:

Apresentamos o ensino superior brasileiro como criação que fortalece o colonialismo português no Brasil e a universidade brasileira, surgida na década de 1920, como lugar de produção de

conhecimento a partir da colonialidade de poder/saber sobre negros, negras e indígenas, sustentando o eurocentrismo e consolidando o racismo/sexismo epistêmico. No século XXI, os Movimentos Negros desafiam a universidade brasileira a enfrentar tais desafios através da descolonização do conhecimento acadêmico, pois, ainda que estejam adotando políticas de ampliação do acesso dos negros e negras, encaram dificuldades para operar mudanças epistemológicas que enfrentem o silenciamento epistêmico de intelectuais negros e negras. A partir da perspectiva decolonial latino-americana, visibilizamos a experiência de alguns intelectuais negros e negras como estratégia de combate ao racismo/sexismo epistêmico no Brasil.

Como exemplos paradigmáticos, no que se refere aos objetivos deste texto, optamos por evidenciar o caso de intelectuais que elaboraram suas trajetórias acadêmicas tendo como pressupostos epistemológicos suas próprias experiências raciais nas universidades ocidentalizadas. Sendo assim, faremos uma breve reflexão acerca do pensamento de Guerreiro Ramos e Lélia Gonzales, importantes figuras da intelectualidade negra brasileira e latino-americana. Debateremos como ambos foram de suma importância para o avanço da diversidade epistêmica e o enriquecimento do pensamento crítico social brasileiro, que influenciaram tanto formulações de um ponto de vista decolonial negro/a como a elaboração de políticas de ações afirmativas.

A princípio, abordaremos alguns aspectos da trajetória de Guerreiro Ramos. O autor negro, santo-amarense, da região do Recôncavo da Bahia, que foi relegado do campo das Ciências Sociais brasileiras, nos princípios de sua institucionalização nos anos de 1950/60, mas que, a partir do século XXI, teve a qualidade de sua obra reconhecida tanto por intelectuais brancos/as, como Simon Schwartzman, Marcos Chor Maio, Lucia Lippi Oliveira, como por intelectuais negros/as, como Angela Figueiredo, Nádia Maria Cardoso da Silva e Joaze Bernardino-Costa.

Vale ressaltar que esses intelectuais negros/as salientam a importância e o pioneirismo de Guerreiro Ramos para o giro decolonial nas Ciências Sociais brasileiras e latino-americanas, já que o intelectual baiano imprimiu uma perspectiva negra, ativista e afrodiaspórica em seus trabalhos (**Bernardino-Costa**, 2019). Porém, Angela Figueiredo e Ramon Grosfoguel (2007) ressaltam que a colonialidade do poder/saber excluiu Guerreiro Ramos do campo acadêmico, a partir do que os autores definiram como “política do

esquecimento”, prática que exclui a contribuição de intelectuais negros/as na produção do conhecimento.

[D]enomino de “política do esquecimento” o mecanismo pelo qual apagamos da memória das novas gerações a contribuição acadêmica de autores negros. Consciente ou inconscientemente, raramente os autores negros estão nas bibliografias dos cursos ministrados nas universidades. Consequentemente, poucas vezes temos tido a oportunidade de conhecer a contribuição desses autores, refletindo, inclusive, não apenas sobre o conteúdo de seus trabalhos, mas sobre o contexto político-intelectual em que foram produzidos. [...] o isolamento do intelectual negro, particularmente, quando ele é politicamente comprometido com o combate às desigualdades raciais e, evidentemente, ao racismo, tal como ele se manifesta em nossa sociedade (Figueiredo & Grosfoguel, 2007, p. 36).

De acordo com Nádia Maria Cardoso da Silva (2017b), Guerreiro Ramos expõe o racismo nas Ciências Sociais brasileiras, a partir do modo como a disciplina objetificou a população negra, por meio da estereotipação de um ser humano estático, exótico, mumificado e problemático. Na concepção de Guerreiro Ramos, essa perspectiva da população negra foi subsidiada por epistemologias sociológicas consulares e enlatadas, ou seja, teorias exógenas, que não condiziam com os fatos da realidade brasileira. Em contraposição às Ciências Sociais vigentes à época, **Guerreiro Ramos** (1979) defendia um pensamento sociológico autóctone, comprometido com a emancipação do povo negro brasileiro, denominando-o como “negro vida”, aquele que, apesar dos percalços sociais advindos da herança da colonização e escravidão, é sujeito da sua própria trajetória, e a faz cotidianamente.

Para além desse saber sociológico relacionado ao “negro vida”, Guerreiro Ramos (1996) sistematizou sua crítica epistemológica a partir do conceito de “redução sociológica”, referindo-se às especificidades da produção de um conhecimento sociológico a partir da América Latina, ou seja, diante de um contexto de independência colonial político-jurídica formal, porém, sem a descolonização das estruturas econômicas, das relações sociais e do pensamento, sendo esse um pressuposto fundamental para a perspectiva decolonial.

O legado construído por Guerreiro Ramos teve como fundamental subsídio o seu ativismo no Teatro Experimental do Negro (TEN), movimento social fundado por Abdias do Nascimento, em meados dos anos de 1940. É

a partir dessa experiência coletiva, fora do espaço acadêmico e dialogando com o conhecimento produzido por movimentos sociais negros, que Guerreiro Ramos formula suas críticas ao negro tema e à colonialidade do saber nas Ciências Sociais brasileiras, bem como propõe a sua superação epistemológica, por meio da afirmação do *locus* do “negro vida”, ou seja, a partir da afirmação de um ponto de vista do sujeito negro na produção do conhecimento. Assim, em um lugar de enunciação, situado e engajado com as transformações sociais, haveria a possibilidade de uma melhor compreensão da realidade do povo brasileiro, tendo como pressuposto epistemológico o reconhecimento da população negra enquanto integrante indissociável da nação, não como algo exógeno, estranho ou fora do padrão branco idealizado.

Ademais, Guerreiro Ramos também propunha a afirmação positivada do *locus* epistemológico dos brancos-mestiços brasileiros, de modo que esse grupo pudesse superar suas patologias sociais, identificadas como um forte complexo de inferioridade cultural, racial/estético e intelectual com relação aos brancos europeus (Silva, 2017b). Inclusive, como forma de descolonizar as Ciências Sociais brasileiras, de modo pioneiro, Guerreiro Ramos (1995) propõe um estudo sobre a branquitude brasileira, suas patologias sociais e seu privilégio epistêmico, visto que, historicamente, o sujeito branco teve o privilégio de ver sem ser visto, enquanto um objeto/tema/problema de pesquisa.

Além das questões relacionadas ao corpo político e à geopolítica do conhecimento, a partir de um ponto de vista afrodiaspórico, a perspectiva decolonial dialoga com as teorias feministas que, desde os anos de 1980, explicitaram o lugar epistêmico do sujeito na produção do conhecimento, de modo a desestabilizar o sujeito universal, ou seja, aquele que enuncia seu saber a partir de um lugar supostamente neutro em relação ao seu objeto de estudo. Essa estratégia epistemológica camufla seu privilégio epistêmico, marcado por uma estrutura moderna/colonial de classe, raça e gênero. Nessa perspectiva, feministas negras têm denominado seu lugar de enunciação como “ponto de vista afrocentrado” (Figueiredo & Grosfoguel, 2007).

Assim, quando debatemos sobre a colonialidade do saber, do ser e do gênero, estruturada a partir do racismo/sexismo epistêmico, não podemos deixar de mencionar Lélia Gonzalez e sua contribuição e crítica epistemológica, elaborada por meio de sua própria experiência na academia.

Segundo Fernanda Cardoso Fonseca (2021), Lélia Gonzalez explicita em seus trabalhos a colonialidade do poder/saber, ao mesmo tempo em que aponta para uma atitude decolonial de desobediência epistêmica:

Lélia, em maior ou menor grau, trabalha com os aspectos que compõem, de acordo com Mignolo (2003, 2007a), os cinco níveis de controle formadores da colonialidade do poder. Novamente, percebemos a consonância do seu pensamento através da sua capacidade de interpretação da Améfrica e do Atlântico Negro. Com relação ao controle do conhecimento e das subjetividades, os efeitos do racismo e da supremacia branca no Brasil têm, sistemática e concretamente, invisibilizado, apagado e silenciado, no campo epistemológico, vozes destoantes de seu projeto. Além da subalternização e desqualificação das produções de conhecimento negras, esse processo de silenciamento se acentua ainda mais quando se trata de mulheres negras (Barreto, 2016). Por isso, ao trazer à tona essa perspectiva, Lélia supera a lógica do controle do conhecimento e das subjetividades, ao explicitar a “matrípotência” da mulher negra na sociedade através da resistência e de sua intelectualidade (Fonseca, 2021, p. 127).

Lélia **Gonzalez** (2020) toma para si uma posicionalidade na qual se coloca como o lixo da sociedade, ou seja, o lugar de subalternidade da mulher negra. Provocativamente, Lélia Gonzalez destaca que o lixo vai falar. E dentro da academia, o lugar epistemológico de pessoas negras era considerado o lugar do lixo, ou, no máximo, o lugar de objeto de estudo. Lélia Gonzalez denuncia autores que se tornaram cânones nas Ciências Sociais brasileiras e recebem imensa atenção em suas interpretações sobre o país, autores que objetificaram e desumanizaram a experiência da mulher negra no Brasil colonial e na contemporaneidade. Pois bem, no meio acadêmico, tendo como referências as bibliografias disponibilizadas, observa-se quem são considerados os autores clássicos, que devem constar em nossas matrizes curriculares obrigatórias, e quem ainda é considerado marginal e, esporadicamente, aparece em algum componente curricular optativo.

É importante observar como Lélia Gonzalez denunciava a colonialidade do saber contra o povo negro, por meio da internalização e reprodução de valores brancos ocidentais, tidos como ideais. A ciência produzida na academia é um meio privilegiado de difusão desses valores, denominados por Boaventura de Sousa Santos (2009) como uma imposição da monocultura da

ciência. Dessa forma, Lélia Gonzalez abre uma importante reflexão para que a composição curricular se torne mais plural.

A autora é de suma importância para o pensamento decolonial e afrodiaspórico contemporâneo, pois elaborou uma perspectiva política/epistemológica denominada feminismo afro-latino-americano, que tem como base primordial a sua atuação e militância em movimentos sociais negros, como o próprio Movimento Negro Unificado (MNU) e os movimentos feministas. A partir de uma perspectiva crítica das relações de poder dentro do movimento negro, a intelectual não deixa de afirmar que os homens negros, em muitas situações, acabavam por reproduzir práticas sexistas do patriarcado dominante, excluindo as mulheres negras dos espaços de decisão. Nos movimentos feministas dos quais fazia parte, em muitos casos, também havia uma reprodução da exclusão e invisibilização das mulheres negras, a partir de uma lógica de dominação racista.

A perspectiva do feminismo afro-latino-americano se torna crucial para o fortalecimento, tanto dos movimentos sociais negros como dos movimentos feministas. Além do mais, sua perspectiva teórica também pode subsidiar outras epistemologias de resistência, que interajam de forma mais horizontal com a realidade das universidades brasileiras e com os movimentos sociais, a partir do contexto de exploração colonial/moderno latino-americano.

Cabe aqui um dado importante da nossa realidade histórica: para nós, amefricanas do Brasil e de outros países da região – assim como para as ameríndias – a conscientização da opressão ocorre, antes de qualquer coisa, pelo racial. Exploração de classe e discriminação racial constituem os elementos básicos da luta comum de homens e mulheres pertencentes a uma etnia subordinada. A experiência histórica da escravização negra, por exemplo, foi terrível e sofridamente vivida por homens e mulheres, fossem crianças, adultos ou velhos. E foi dentro da comunidade escravizada que se desenvolveram formas político-culturais de resistência que hoje nos permitem continuar uma luta plurissecular de liberação. A mesma reflexão é válida para as comunidades indígenas. Por isso, nossa presença nos movimentos étnicos bastante visível; aí nós, amefricanas e ameríndias, temos participação ativa e, em muitos casos, somos protagonistas (Gonzalez, 2020, p. 134).

Acreditamos que o ponto de vista afrodiaspórico desses autores acerca das universidades ocidentalizadas esteja alinhado com a perspectiva do

pensamento decolonial e a política de ações afirmativas, pois apontam para uma diversidade epistêmica na produção do conhecimento, a partir da perspectiva de sujeitos/as coloniais que foram historicamente subalternizados e que tensionaram e tensionam conhecimentos hegemônicos.

Apesar das históricas resistências materializadas pela colonialidade do poder/saber nas universidades ocidentalizadas, vislumbramos como promissoras as propostas e ações de democratização da educação superior no Brasil. Elas são resultado das constantes lutas dos movimentos sociais negros por acesso à educação, sendo Guerreiro Ramos e Lélia Gonzalez figuras emblemáticas, referências de engajamento político e epistemológico, tanto para professores/as negros/as como para as novas gerações de intelectuais que ingressaram através das políticas de cotas e que agora estão comprometidos/as com a justiça social e as transformações da sociedade brasileira.

A importância das políticas afirmativas para a decolonização do pensamento

Neste tópico discutiremos como, a partir da expansão, interiorização e democratização do acesso às universidades públicas brasileiras, por meio das políticas afirmativas, sujeitos/as negros/as, organizados em coletivos estudantis e grupos de pesquisa, têm reivindicado a incorporação de intelectuais negros e negras, como Guerreiro Ramos e Lélia Gonzalez, nos currículos e bibliografias dos cursos, enquanto estratégia de descolonização das universidades.

De acordo com Figueiredo (2016), a ampliação de estudantes negras/os nas universidades tem contribuído deveras para que se exerça um maior tensionamento entre os/as professores/as no sentido de incorporarem autores negros/as e africanos/as nas bibliografias adotadas pelos cursos, ampliando as possibilidades da produção de saberes decoloniais, afrodiaspóricos e contra-hegemônicos, como o feminismo negro. Essa perspectiva corrobora a experiência de muitos/as estudantes, inclusive aquela de um dos autores deste artigo, Weder Bruno.

É importante destacar aqui a diferença geracional entre os dois autores deste artigo, pois isso revela muitos aspectos relacionados às dinâmicas raciais no Brasil ao longo dos últimos 30 anos, as trajetórias acadêmicas,

o arcabouço teórico utilizado, a disputa de narrativas e a busca por referenciais negros na bibliografia, o que demonstra uma consciência da colonialidade do saber/poder, do epistemicídio e da monocultura do saber existentes nas universidades.

Ao enfatizar as trajetórias dos dois autores, notamos que o primeiro ingressou no Bacharelado de Ciências Sociais da UFRB, no ano 2013, pelo sistema de cotas raciais e ensino público, e que se inseriu nos núcleos e coletivos negros que emergiram através da ampliação do número de estudantes negros/as e, em menor medida, de professores/as negros/as nas universidades. O Núcleo de Negras e Negros Estudantes da UFRB (NNNE)- Núcleo Akofena é um dos núcleos e coletivos negros formados a partir da ampliação do número de estudantes negros/as nas universidades públicas. O Akofena realiza reuniões para estudar e discutir autores/as negros/as em busca de outras bases epistemológicas e interdisciplinares que não faziam parte da matriz curricular e que, simultaneamente, contemplam as identidades raciais, práticas políticas, epistemológicas e diversidade cultural de seus/suas integrantes. Consequentemente, essa atitude proporciona subsídios que norteiam pesquisas acadêmicas engajadas com a realidade de seus/suas integrantes. Ademais, frequentemente os/as estudantes sugerem a inclusão de autores/as negros/as na bibliografia dos cursos ministrados, já que, em geral, o corpo docente não tinha acesso às referências que eram demandadas. Essa atitude estimula o compartilhamento de informações e reflexões acerca dos temas abordados, tornando o conhecimento, minimamente, mais horizontalizado.

Em contrapartida, a segunda autora deste artigo também teve toda a sua formação acadêmica na universidade pública, mas com poucos colegas negros/as e nenhum/a professor ou professora negra. Ademais, a geração da qual ela faz parte se diferenciava de gerações anteriores, em que o acesso à educação formal em nível universitário era visto como um processo de branqueamento. Mas ela faz parte de uma geração que foi sendo formada pelo conhecimento acadêmico e pelo conhecimento propiciado pelos movimentos negros. No texto “Carta de uma ex-mulata a Judith Butler”, Angela Figueiredo (2015) discorre sobre o processo de tornar-se negra e de como a afirmação da identidade foi determinante para a conquista de direitos. Apenas em algumas universidades existiam os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS) e os movimentos estudantis eram coletividades associadas aos partidos políticos de esquerda.

Ademais, além dos aspectos relacionados à formação, há ações políticas que merecem ser aqui mencionadas. Em 2015, o Núcleo Akofena constituiu uma campanha pela implementação de cotas e políticas afirmativas na Pós-Graduação da UFRB, já que o ingresso na Pós-Graduação é um passo necessário para dar prosseguimento à carreira docente e, conseqüentemente, transformar a geopolítica e o corpo político do conhecimento nas universidades.

Como consequência de uma intensa mobilização por parte de docentes e discentes que compreendiam essa importante política equitativa, a UFRB finalmente montou a Comissão de Instauração da Política de Cotas e Ações Afirmativas na Pós-Graduação. Essa comissão contou com a participação de representantes do Núcleo Akofena e o do Núcleo de Estudantes Negros/as Sankofa, do Centro de Formação de Professores (CFP – Amargosa), e, enfim, no semestre de 2018.1 foi realizado o primeiro processo seletivo com reserva de vagas para Pós-Graduação na UFRB. Vale ressaltar que, inicialmente, a proposta de cotas e políticas de ações afirmativas incluía a reserva de vagas, além das cotas raciais, para estudantes oriundos de escolas públicas, e incluía a reserva de vagas proporcionais para indígenas, quilombolas, pessoas trans e pessoas deficientes.

Infelizmente, em um primeiro momento, a reserva de vagas não garantiu políticas de bolsa e permanência, fato que recentemente foi colocado em pauta, de modo que, no semestre de 2020.1, a UFRB lançou o primeiro edital do Programa de Permanência Qualificada da Pós-Graduação (PPQ-Pós), que teve como objetivo primordial contemplar os Programas de Pós-Graduação, qualificar a permanência de pós-graduandos, fomentar as pesquisas e a produção acadêmica e consolidar as políticas afirmativas no âmbito da universidade. É importante frisar que, no ano de 2020, um dos autores do artigo, Weder Bruno, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRB justamente pela política de cotas, no qual foi contemplado pelo programa PPQ-PÓS.

Outro exemplo importante são as ações do Coletivo Angela Davis (UFRB), que alinha a sua proposta político-acadêmica com a importância de discutir as intersecções entre gênero, raça, classe e subalternidades. O Coletivo faz uso de outros referenciais teórico-epistemológicos, aos quais, via de regra, os estudantes não têm acesso em suas bases curriculares e bibliografias oficiais. Além da contraposição ao racismo/sexismo epistêmico, o Coletivo propõe estabelecer relações mais horizontalizadas

com os movimentos sociais e considera como um dos seus princípios epistemológicos o feminismo negro, no qual o conhecimento é construído tanto dentro quanto fora do espaço acadêmico.

O Coletivo Angela Davis, composto majoritariamente por mulheres negras, assim como estudantes cotistas, atua em diversas frentes, dentro e fora da academia. Atua na formação, pesquisa e extensão, oferecendo cursos de formação básica sobre Feminismo Negro para participantes internas/os e externas/os; promove eventos públicos, como Saraus, Seminários de Pesquisa, Rodas de Conversa, Aulas Públicas, Laboratórios de Escrita e Consultoria para projetos de Mestrado e Doutorado para estudantes negras/os. Em tempos de pandemia da Covid-19, o Coletivo também promoveu *lives* pelo *Instagram* como o “Papo de pesquisa”⁴ e webinários, em parceria com o Grupo de Pesquisa A Cor da Bahia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e com o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM/UFBA), com temáticas voltadas para a educação e o racismo/antirracismo em perspectiva comparativa entre Brasil e Estados Unidos (Formação e Estudos sobre Racismo e Antirracismo, 2020a, 2020b).

Já o Coletivo Luíza Bairros (UFBA), que possui integrantes do Coletivo Angela Davis entre seus participantes, formado em 7 de outubro de 2016, é também uma experiência importante, do ponto de vista da articulação entre professores, servidores técnicos e estudantes universitários. Dentre as ações propostas, um dos objetivos do Coletivo é acompanhar a implementação das cotas para os cargos de professores universitários. As denúncias realizadas por esse Coletivo foram importantes para garantir o cumprimento da Portaria Normativa 13/2016 do MEC para a implementação das cotas na Pós-Graduação em sua integralidade, assim como atuam na aplicação da Lei 12.990/14, que reserva para a população negra 20% das vagas nos concursos públicos de administração federal. Por isso, o Coletivo se propõe a debater e atuar em um novo projeto de Estado, denunciando o racismo institucional e promovendo o reconhecimento dos saberes e cosmovisões afrocentrados, como aponta em seu manifesto de fundação (Coletivo Luiza Bairros, 2017).

A partir desse contexto, o primeiro autor deste artigo foi influenciado a realizar o seu TCC, no qual analisou o currículo do Bacharelado em Ciências

⁴ Esta atividade é pensada como um espaço mais informal, destinado a conversar sobre os processos, as metodologias e os desafios de fazer pesquisa, bem como um meio de democratizar o acesso ao conhecimento.

Sociais da UFRB, para entender, na prática, como se reproduz a colonialidade do poder/saber. Com relação à geopolítica do conhecimento, os resultados apontaram que ainda existe uma grande disparidade entre a bibliografia presente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a demanda de sujeitos/as coloniais, que foram historicamente excluídos da esfera acadêmica.

Os dados coletados indicaram que 92% do conteúdo disponibilizado no currículo pertencem ao chamado Norte Global (Europa/Estados Unidos), reafirmando a colonialidade do saber e o privilégio epistêmico do homem branco ocidental, em detrimento de uma pluralidade dos saberes e das múltiplas Epistemologias do Sul, como reivindica Boaventura de Souza Santos (2009). Ou seja, o PPC analisado ainda não foi impactado/transformado pela demanda dos/as estudantes negros/as, indígenas, quilombolas, cotistas ou não.

Com referência ao gênero, verificou-se que 74% dos autores que fazem parte do currículo são homens. Com relação à raça, identificou-se uma enorme prevalência de autores brancos/as, equivalente a 97,4% da bibliografia disponibilizada. Em relação à representação de autores/as negros/as nas bibliografias do curso, identificou-se uma presença de apenas 2,6%, sendo que 1,8% é composta por homens negros e apenas 0,8%, por mulheres negras. Além do mais, nenhum autor indígena é mencionado no currículo do curso.

Porém, a pesquisa apontou para os esforços de docentes e discentes, no sentido de promover ações conjuntas que visem superar o modelo hegemônico de produção do conhecimento. Mencionamos os diversos momentos em que o corpo docente se alinhou aos discursos e práticas acadêmicas contra-hegemônicas, por meio de eventos, palestras e reformulações nas bibliografias, principalmente em componentes optativos. É paradigmático o exemplo de um componente no qual a bibliografia disponibilizada era composta pelos TCCs dos próprios estudantes do curso, dando acesso ao conhecimento produzido na região. Nessa ocasião, tivemos a oportunidade de apresentar e discutir nosso trabalho em sala de aula e perceber a recepção positiva dos/as estudantes em relação à nossa pesquisa.

Outro importante dado relacionado à pesquisa se refere ao corpo político do conhecimento no âmbito docente do curso. Dos 18 profissionais, 13 eram homens e apenas cinco mulheres, o que equivale a 72% de profissionais do sexo masculino. Em relação à raça, apenas quatro docentes eram negros/as;

destes, três eram homens e apenas uma, mulher, o que equivale a 22% da composição docente. Os homens negros representavam 16% e as mulheres negras, 5%. Não havia nenhuma representação indígena no corpo docente. Ao fazermos um debate acerca das diretrizes curriculares presentes no curso, não podemos ignorar a composição do corpo docente que produz essas diretrizes, pois é a partir de distintos lugares de enunciação que relações de poder podem ser observadas, a partir das posições que estes/as sujeitos/as ocupam na estrutura moderna/colonial.

De todo modo, essas experiências de coletivos de estudantes e de grupos de pesquisa demonstram como, após as políticas de ações afirmativas, estão ocorrendo transformações significativas na relação entre sujeito/objeto na produção do conhecimento, particularmente no que diz respeito à redução da hierarquia presente nessa relação, bem como à busca de diálogo e interlocução continuada da universidade com os movimentos sociais. Compreendemos que tais iniciativas ainda são escassas no espaço acadêmico, no entanto, não podemos deixar de ressaltar a importância das políticas afirmativas para a contínua transformação desse quadro.

Considerações finais

O objetivo central deste artigo foi, a partir de um estudo de caso realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, compreender a importância das políticas de ações afirmativas na produção do conhecimento, através da utilização de perspectivas epistemológicas contra-hegemônicas, como o feminismo negro, o pensamento afrodiaspórico e o pensamento decolonial negro. Nesse sentido, resgatamos as contribuições de autores como Guerreiro Ramos e Lélia Gonzalez, que pensaram a universidade a partir de uma perspectiva racial e da diferença colonial, assim como dialogamos com autores contemporâneos, a exemplo de Angela Figueiredo e Joaze Bernardino-Costa, que pensam a produção do conhecimento a partir de uma perspectiva negra e decolonial em um contexto de pós-implementação das ações afirmativas. Tendo em vista o nosso próprio *locus* geopolítico do conhecimento, ou seja, a UFRB, vislumbramos como as ações afirmativas podem contribuir para uma maior diversidade epistêmica perante a colonialidade do poder/saber e do racismo/sexismo presente nas universidades ocidentalizadas. Salientamos

que o nosso engajamento político/acadêmico está diretamente ligado ao reconhecimento, e que nossa experiência é pessoal e coletiva, enquanto pesquisador negro, advindo da escola pública, cotista, assistido pelas políticas de ações afirmativas e que está comprometido com a produção de um conhecimento que visa à superação das desigualdades raciais e sociais.

Ainda que tanto a bibliografia quanto o corpo docente do curso analisado sejam compostos majoritariamente por um corpo masculino e branco, visto que dos 18 docentes, apenas uma era uma professora negra, observa-se um esforço de docentes e discentes negros no sentido de promoverem ações conjuntas que visem enegrecer a bibliografia, buscando superar o modelo hegemônico de produção do conhecimento eurocentrado.

Dessa forma, com o auxílio das políticas afirmativas, continuamos a seguir os passos político-intelectuais de autores negros e negras brasileiros/as, que contribuíram para a produção de um conhecimento comprometido com a transformação da sociedade, em busca da superação das desigualdades sociais e raciais.

Referências

- Barros, Ronaldo C. S. (2013). *Políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB* (Coleção estudos afirmativos, 4). Flacso.
- Bernardino-Costa, Joaze. (2019). Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois. In J. Bernardino-Costa *et al.* (org.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (Coleção Cultura Negra e Identidades, 2. ed, pp. 247-268). Autêntica Editora.
- Castañeda, Carolina. (2013). Pensamentos críticos desde e para a América Latina. Pensamento decolonial e práticas acadêmicas dissidentes. *Cadernos IHU*, 11(44), 9-15.
- Castro-Gómez, Santiago. (2005). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In E. Lander (org.), *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (Colección Sur Sur, pp. 169-186). CLACSO.
- Coletivo Luiza Bairros. (2017, 16 out.). Manifesto de fundação do Coletivo Luiza Bairros. *Medium*. <https://medium.com/@coletivoluiزابairros/manifesto-de-funda%C3%A7%C3%A3o-do-coletivo-luiza-bairros-44848741911e>
- Figueiredo, Angela. (2015). Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. *Periódicus*, 3(1), 152-169. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i3.14261>
- Figueiredo, Angela. (2020). Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. *Tempo e Argumento*, 12(29), e0102. <https://doi.org/10.5965/2175180312292020e0102>
- Figueiredo, Angela, & Grosfoguel, Ramón. (2007). Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. *Ciência e Cultura*, 59(2), 36-41.
- Fonseca, Fernanda C. (2021). *Nossa América Ladina: o pensamento (decolonial) de Lélia Gonzalez* [Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais, Universidade Federal da Bahia] <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33728>
- Formação e Estudos sobre Racismo e Antirracismo. (2020a, 13 ago.). Raça, Racismo e Classe Média Negra no Brasil e nos Estados Unidos [Webinário]. *Youtube*. <https://www.youtube.com/watch?v=b4lcR0WopRo>
- Formação e Estudos sobre Racismo e Antirracismo. (2020b, 9 jul.). Educação e Antirracismo [Webinário]. *Youtube*. [youtube.com/watch?v=YMJ7WSjLrrw](https://www.youtube.com/watch?v=YMJ7WSjLrrw)

- Gonzalez, Lélia. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Editora Zahar.
- Grosfoguel, Ramón. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- Guerreiro Ramos, Alberto. (1996). *A redução sociológica* (3. ed.). Editora UFRJ.
- Guerreiro Ramos, Alberto. (1995). *Introdução crítica à sociologia brasileira* (2. ed.). Editora da UFRJ.
- Guerreiro Ramos, Alberto. (1979). O problema do negro na sociologia brasileira. In S. Schwartzman (ed.), *O pensamento nacionalista e os Cadernos de Nosso Tempo* (Biblioteca do Pensamento Político Republicano, pp. 39-69). Ed. da UNB.
- Lander, Edgardo. (2005). Ciências Sociais: saberes sociais e eurocêntricos. In E. Lander (org.), *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (Colección Sur Sur, pp. 8-23). CLACSO.
- Lugones, María. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, 22(3), 935-952. <https://doi.org/10.1590/%25x>
- Maldonado-Torres, Nelson. (2019). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In J. Bernardino-Costa et al. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (Coleção Cultura Negra e Identidades, 4, 2. ed, pp. 27-53). Autêntica Editora.
- Maldonado-Torres, Nelson. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (org.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Mignolo, Walter. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In E. Lander (org.), *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino Americanas* (pp. 33-49). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. (Colección Sur Sur).
- Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD-UFRB. (2008). *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais – Bacharelado*. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica; Ministério da Educação.

- Quijano, Anibal. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (Colección Sur Sur, pp. 107-130). CLACSO.
- Quijano, Anibal. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In B. S. Santos & M. P. Meneses (org.), *Epistemologias do Sul* (pp. 73-117). Edições Almedina. S. A.
- Santos, Boaventura de S. (2009). Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In B. S. Santos & M. P. Meneses (org.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). Edições Almedina. S. A.
- Silva, Nádía Maria C. (2017a). Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 3(3), 233-257. <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29814>
- Silva, Nádía Maria C. (2017b). Guerreiro Ramos: um pensamento brasileiro decolonial na década de 50-60 do século XX. *Analéctica*, 3(23). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4291017>

Recebido: 31 out 2022.

Aceito: 31 dez. 2022.



Licenciado sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Justiça inconclusa: vícios e virtudes da política de cotas na pós-graduação da UFRGS

Unfinished justice: vices and virtues of the postgraduate racial quotas policy at UFRGS

Luciana Garcia de Mello* 

RESUMO

As ações afirmativas podem ser vistas como formas importantes de combater injustiças sociais, tal como o racismo. Contudo, esse fenômeno é bastante complexo, não apenas em razão de sua longevidade, mas também pelo seu caráter tridimensional, que diz respeito à ideologia, prática e estrutura. Diante disso, indaga-se em que medida as ações afirmativas adotadas pelos programas de pós-graduação da UFRGS conseguem mitigar os efeitos do racismo, removendo os obstáculos que foram por ele institucionalizados. Para responder tal questão, utilizouse como metodologia a aplicação de questionários a alunos negros da pós-graduação, optantes pelas ações afirmativas, visando captar suas percepções sobre essas medidas. Pode-se concluir que os avanços advindos da adoção da reserva de vagas convivem com manifestações concretas de racismo, produzindo desse modo uma justiça inconclusa.

Palavras-chave: racismo, ação afirmativa, justiça social, pós-graduação.

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pela Université de Nice Sophia-Antipolis.
E-mail: lucianag.demello@gmail.com

ABSTRACT

Affirmative action can be seen as an important means to combat social injustices such as racism. However, this phenomenon is complex, not only due to its longevity, but also because of its threedimensional feature regarding ideology, practice and structure. In view of this, we have questioned to what extent the affirmative actions adopted by the postgraduate programs at UFRGS manage to mitigate the effects of racism, removing the obstacles that were institutionalized by it. To answer this question, the application of questionnaires to black graduate students was used as a methodology, aiming to capture their perceptions about these measures. It can be concluded that the advances arising from the adoption of the reservation of vacancies coexist with concrete manifestations of racism, thus producing an unfinished justice.

Keywords: racism, affirmative action, justice, graduate course.

Introdução

Não há dúvidas de que o ensino superior brasileiro está se tornando mais inclusivo com a adoção da política de ação afirmativa. Essas medidas resultam de uma longa luta de movimentos sociais, em particular dos movimentos negros. Se na graduação já existe, desde 2012, uma regulamentação federal relativa à reserva de vagas, o mesmo não ocorre com a pós-graduação. Ainda que as reivindicações para que essa medida fosse empregada nos dois níveis tenham surgido de modo paralelo, o acolhimento da demanda foi bastante diferenciado. Desse modo, apesar de terem surgido iniciativas pontuais desde o início dos anos 2000, somente em 11 de maio de 2016 foi editada a portaria de número 13, que dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação. De acordo com esse documento, as instituições tinham um prazo de 90 dias para apresentar propostas sobre a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (mestrado, mestrado profissional e doutorado) como políticas de ação afirmativa. A partir de então, houve um incremento de programas que passaram a adotar a reserva. No levantamento de João Feres Jr. et. al. (2018), até 2018, 26% dos programas do país possuíam algum tipo de ação afirmativa na pós-graduação. É nesse contexto que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) também começa a implementar a reserva de vagas em alguns de seus programas.

Esse avanço, no que diz respeito à maior possibilidade de alunos ingressarem na pós-graduação via política de ação afirmativa, reforça a relação que se pode estabelecer entre esse tipo de medida e a justiça social. Há várias formas de se definir as ações afirmativas, mas, inquestionavelmente, elas podem ser consideradas como um mecanismo que visa combater as injustiças sociais. O ponto é que não se produz justiça apenas viabilizando o acesso dos alunos à universidade, pois há uma série de questões que envolvem, entre outras coisas, as condições de permanência. Diante disso, este trabalho procurou investigar a percepção dos alunos negros da pós-graduação da UFRGS em relação à política de ação afirmativa adotada em diferentes programas. Parte-se do pressuposto de que o racismo constitui um obstáculo para a consecução da justiça social e, diante disso, surge a indagação de se tal política é capaz de combatê-lo. Assim, buscou-se, através da aplicação de questionário, averiguar quais são os aspectos considerados

positivos e quais são os aspectos considerados negativos nessa iniciativa, para pensar os seus limites e possibilidades de atingimento da justiça.

O artigo está organizado em três etapas. Na primeira, apresenta-se uma discussão sobre a relação entre racismo, ações afirmativas e justiça social. Na segunda, expõe-se um breve quadro da política de ação afirmativa na pós-graduação da UFRGS. A terceira parte é dedicada à análise da percepção dos cotistas e à sustentação do argumento de que há uma justiça inconclusa no sistema de cotas da pós-graduação da UFRGS, pois, ao mesmo tempo que se observam avanços, a política convive com determinados obstáculos institucionalizados que resistem a ser totalmente removidos. Em grande medida, isso pode ser explicado pelo caráter tridimensional do racismo, que se apresenta como ideologia, prática e estrutura.

Racismo, ações afirmativas e justiça social

O racismo é um fenômeno complexo, e isso se deve, entre outros fatores, à sua longevidade histórica e às suas múltiplas dimensões constitutivas. Para alguns autores, só seria possível falar em racismo quando surgem as teorias da raça. Francisco Bethencourt (2018) procura romper com essa visão, destacando a importância de atentar-se para os antecedentes históricos e para as formas de classificação. Essas últimas têm a capacidade de moldar o comportamento humano em todos os níveis da sociedade e ainda têm o poder imenso de escalonar os grupos sociais. Além disso, o autor pondera que as classificações raciais podem impor limitações para determinados grupos e permitir que outros monopolizem certos recursos. É nesse sentido que, a partir de uma leitura de Aníbal Quijano (2005, 2009), pode-se pensar em desenvolvimento do racismo na América Latina a partir da colonização. Também a partir desse autor, podemos pensar nas dinâmicas que tornaram possível que o racismo se tornasse um mecanismo de poder, o que está diretamente relacionado ao seu processo de institucionalização. Nesse caso, é importante seguir a proposta de Luiz Augusto Campos (2017) e pensá-lo como um fenômeno tridimensional. Assim, o racismo diz respeito: a) a uma doutrina, ideologia ou conjunto de ideias; b) a um conjunto de atitudes, práticas e comportamentos mais ou menos irrefletidos; c) a uma propriedade de estruturas sociais, sistemas ou instituições. Por vezes, essas dimensões

são vistas de forma separada ou de modo hierárquico. O autor, que parte da abordagem do realismo crítico, procura justamente destacar que sua ideia não consiste em construir um argumento de que uma dimensão possui precedência causal e teórica sobre as outras. Ao mesmo tempo, não há a intenção de afirmar que o racismo pode se expressar de forma autônoma nos três níveis ou ainda que há uma fusão das categorias que poderia originar um quarto conceito. Trata-se de integrar as três dimensões do racismo (ideológica, prática e estrutural) para investigar como elas se articulam empiricamente em contextos históricos e geográficos específicos.

Neste artigo, não se tem a pretensão de fazer uma reconstrução histórica do modo como as três dimensões do racismo foram se articulando na sociedade brasileira. O que se quer argumentar é que esses três componentes estiveram presentes em nosso país desde a sua constituição. Um conjunto de ideias sobre os negros precede a invasão do continente americano, sendo que a intensificação do tráfico e a escravização dos africanos, devidas às relações de dominação que estavam se formando, levaram a uma atualização desses componentes no que veio a se tornar a sociedade brasileira. Peter Wade (2000) explica que, quando portugueses e espanhóis chegaram ao Novo Mundo – devido aos textos clássicos, às fontes religiosas, aos relatos de viajantes, bem como ao contato com a África –, já conheciam bem os africanos e tinham ideias depreciativas em relação a eles. Inclusive, essas ideias serviram para justificar sua escravidão. De modo mais específico, Aníbal Quijano (2005) afirma que a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado deu origem a um novo padrão de poder mundial, que tem como um dos eixos fundamentais a classificação social da população mundial a partir da ideia de raça. Assim, os povos dominados e colonizados foram colocados numa situação natural de inferioridade, do mesmo modo que seus traços fenotípicos e suas descobertas mentais e culturais. O mais importante é que a raça se tornou um critério fundamental para a alocação da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder na nova sociedade. Dessa maneira, Aníbal Quijano (2009) sublinha a importância de se levar em consideração a relação entre classificação social e uma dada distribuição nas relações de poder social, tendo em vista que é essa distribuição de poder que serve para classificar as pessoas socialmente, determinando as suas recíprocas relações e gerando as suas diferenças sociais.

Dada essa complexidade do racismo – e o fato central de que ele constitui um mecanismo de poder que tem importância crucial nas sociedades modernas –, a luta para sua superação só pode ser pensada se for levado em consideração o seu caráter tridimensional. É nesse sentido que vem se construindo a luta das entidades dos movimentos negros no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1970. Não está entre os objetivos deste artigo analisar o desenvolvimento dessa luta, mas é importante mencionar alguns pontos principais para situar em linhas gerais a emergência das ações afirmativas em nosso país. A fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, é um importante momento de inflexão. Em primeiro lugar, diferentemente de movimentos anteriores, havia uma forte ênfase na luta contra a discriminação racial e não apenas contra o preconceito racial. Além disso, a denúncia ao mito da democracia racial tem um lugar central. Assim, o ato de fundação do MNU “tornou-se um marco referencial na história do país, porque marcou a entrada de uma nova campanha política de cunho antirracista com projeção nacional”, como aponta Flávia Rios (2012, p. 50). Outro momento crucial foi a comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, que ocorreu em 1995. Nessa ocasião, foi realizada a Marcha Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida que, além de aglutinar o movimento negro, contou com a mobilização de políticos e organizações sindicais. Como resposta às reivindicações do grupo, o então presidente Fernando Henrique Cardoso anunciou a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que deu início a uma reflexão sobre ações afirmativas em nível federal. Deve-se ainda mencionar que, em 13 de maio de 1996, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) que, conforme Sabrina Moehlecke (2002), tinha como um de seus objetivos desenvolver ações afirmativas para o acesso de negros aos cursos profissionalizantes, às universidades e às áreas de ponta. Apesar desses avanços, será somente após a III Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas (ONU) contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas conectadas de intolerância, realizada em 2001 em Durban, na África do Sul, que as ações afirmativas no ensino superior brasileiro vão se tornar realidade. É importante destacar tanto a participação das entidades do movimento negro na Conferência – que resulta de um longo trabalho de preparação para apresentar as demandas para denunciar o racismo e exigir medidas para combatê-lo –, quanto o resultado concreto que foi conquistado, materializado no Plano de Ação. Para Matilde Ribeiro

(2014), a Declaração e o Programa de Ação de Durban, bem como as estruturas criadas para o seu acompanhamento estimularam os Estados signatários a adotar medidas para implementação de políticas de igualdade racial, sendo possível identificar uma resposta ativa através da criação e/ou potencialização de órgãos governamentais dedicados ao tratamento das questões raciais nos países latinos.

Em síntese, as ações afirmativas que começam a ser implementadas no início dos anos 2000 no ensino superior brasileiro são fruto dessa luta, que ganhou maior intensidade nos anos 1970, mas que já existia há longa data em nosso país.¹ Há várias razões para sua implementação, as quais estão relacionadas tanto ao racismo quanto às persistentes desigualdades raciais. Petrônio Domingues (2005), por exemplo, salienta que o Brasil é o país da segregação racial não declarada, o que pode ser atestado por meio de vários indicadores sociais que demonstram a distância social entre brancos e negros em diferentes esferas sociais – saúde, trabalho, educação etc. Para o autor, tais ações servem não apenas para diminuir as desigualdades no que diz respeito às oportunidades educacionais de brancos e negros, mas também viabilizam uma maior representação da população negra. Já Valter Silvério (2002) toca em um aspecto crucial que tem a ver com a possibilidade de minimizar os custos sociais das populações que foram colonizadas. Nesse sentido, trata-se de colocar em xeque os limites das políticas universalistas e, ao mesmo tempo, enfatizar a necessidade de rever o pacto social.

Como bem observam João Feres Jr. e Luiz Augusto Campos (2016), a definição de ação afirmativa é bastante ampla, incluindo uma variedade de políticas, de diferentes desenhos e parâmetros, que dependem de contextos institucionais e culturais de cada país em que tal política foi implementada.² Apesar dessa diversidade, é válido ressaltar a relação entre ação afirmativa e justiça social. A ideia básica de ação afirmativa deriva precisamente do centenário conceito inglês de equidade (*equity*), ou da noção de administração da justiça de acordo com o que era justo numa situação particular, por oposição a uma aplicação estrita de normas legais, que pode

¹ Em ocasião anterior (Santos & Mello, 2016), procuramos resgatar o histórico das reivindicações por ação afirmativa, incluindo a discussão na pós-graduação, e seus marcos legais.

² Para uma discussão mais detalhada sobre a origem e definição das ações afirmativas em diferentes contextos, ver Gomes (2001), Guimarães (2009), Moehlecke (2002) e Feres Jr. *et al.* (2018). Esses dois últimos trabalhos apresentam um breve histórico sobre a construção das ações afirmativas no Brasil.

acarretar consequências cruéis (Silvério, 2002). Retomando a perspectiva do exministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa Gomes, Silvério explica que, dentro das políticas afirmativas, podem existir dois tipos de ações: as reparadoras ou restauradoras (ou ainda compensatórias) e as redistributivas. As primeiras estariam vinculadas ao ressarcimento de danos causados, seja por pessoas físicas ou jurídicas, seja pelo Estado, a pessoas identificáveis como pertencentes a determinados grupos. É importante frisar que, tal como apontado por Sabrina Moehlecke (2002), a ação afirmativa não corresponde especificamente a uma política compensatória redistributiva, tendo em vista que ela exige que a carência socioeconômica dos indivíduos seja identificada como consequência da discriminação racial, étnica ou sexual. É nesse sentido que fica claro o caráter antirracista dessa dimensão. Já as segundas visam promover a igualdade proporcional na distribuição de direitos, privilégios e ônus entre membros da sociedade. Desse modo, o viés redistributivo direciona-se de modo mais direto para a dimensão estrutural do racismo. Quando se fala em distribuição de direitos e privilégios, traz-se à tona a questão de que o racismo não é uma disputa de soma zero. Carlos Hasenbalg (1979) acentua a importância do conceito de privilégio racial forjado pelas teorias coloniais, tendo em vista que essa noção permite pensar tanto a exploração econômica quanto a “mais-valia” psicológica, cultural e ideológica que o grupo dominante branco extrai do colonizado. Não se trata de um processo que tenha findado. O próprio autor afirma que a maior parte dos brancos tira vantagens do racismo e da opressão racial porque isso lhe garante uma vantagem competitiva vis-à-vis à população negra, no preenchimento das posições da estrutura de classes que comportam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas.

É precisamente por isso que os objetivos das ações afirmativas são diversos. Petrônio Domingues (2005, p. 166), citando Joaquim Barbosa Gomes, esclarece que, entre esses objetivos, estão:

induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se relevam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários

nos diversos setores; criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo às gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço.

Apesar de as ações afirmativas possuírem um enorme potencial para promover a justiça social, deve-se reconhecer que tal tarefa não é algo simples. Em grande medida, isso se explica, pois a implementação desse tipo de ação envolve o atendimento de reivindicações de caráter multidimensional. Para Nancy Fraser (2013), quando se tem demandas desse tipo, o princípio normativo que se deve adotar para a realização da justiça social é o da paridade participativa. A ideia básica é que todos possam participar como iguais da vida social, o que só pode ser viabilizado se os obstáculos institucionalizados forem removidos. A autora cita que estes podem se apresentar de três formas distintas: a) nas estruturas econômicas, provocando injustiça distributiva ou má-distribuição; b) nas hierarquias institucionalizadas de valor cultural, que provocam desigualdades em termos de *status* ou mau-reconhecimento; c) nas regras estabelecidas que provocam injustiça política ou má-representação. O que se quer argumentar é que é possível pensar por analogia em obstáculos que tomam corpo na política de ação afirmativa dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. Além disso, tendo em vista que o racismo é um obstáculo para a justiça social, a questão que se coloca é em que medida é possível que essas ações consigam combater o racismo, considerando o seu caráter tridimensional. Nas etapas seguintes, procurar-se-á responder a essa questão.

As ações afirmativas na pós-graduação da UFRGS

De acordo com levantamento do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social – DEDES, vinculado à PróReitoria de Extensão, em 2021, dos 92 programas de pós-graduação da UFRGS, apenas 18 tinham algum tipo de cota, o que representa menos de 20%. Não há uma regulamentação geral na universidade para a adoção de cotas, sendo que cada programa tem autonomia para adotar ou não essa medida e definir os seus critérios. Há uma tentativa de uniformizar o acesso, sendo que a PróReitoria de Pós-graduação (PROPG) realizou um estudo que tem por objetivo viabilizar a publicação de uma resolução que abarque todos os programas. Além disso, em 2021, o Ministério

Público Federal (MPF) emitiu uma recomendação para que a universidade adote uma política de ações afirmativas uniforme em todos os seus programas no prazo de seis meses. No documento publicado pelo MPF, sugere-se que as regras adotadas pelos programas contemplem critérios mínimos qualitativos – tais como reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência – e, também, quantitativos, observando proporções mínimas a serem reservadas, como apontam Karoline Costa e Fernanda da Costa (2020).

O quadro 1 apresenta a listagem dos cursos que atualmente adotam a reserva de vagas.

Quadro 1. Cursos de pós-graduação da UFRGS com ações afirmativas

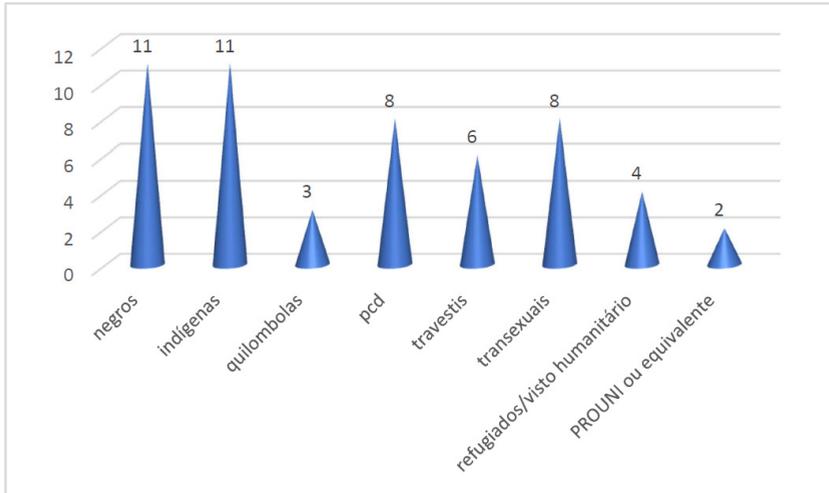
Administração	Educação em Ciências
Agronegócios	Enfermagem
Antropologia Social	Estudos Estratégicos Internacionais
Artes Cênicas	História
Comunicação	Política Social e Serviço Social
Desenvolvimento Rural	Psicanálise
Dinâmicas Regionais e Desenvolvimento	Psicologia
Direito	Saúde Coletiva
Educação	Sociologia

Fonte: Costa & Costa (2020).

Como pode ser observado no quadro acima, há uma maior predominância de reserva de vagas nos cursos das áreas das Ciências Humanas, sejam elas aplicadas ou não. Esse mesmo resultado foi encontrado na pesquisa realizada por Anna Venturini e João Feres Jr. (2020) em seu levantamento nacional. Na área da saúde, apesar de haver reserva de vaga na Psicanálise, na Psicologia Social, na Enfermagem e na Saúde Coletiva, cursos que são bastante valorizados socialmente, tais como Medicina e Fisioterapia, ainda não adotam qualquer tipo de política. Cabe ainda ressaltar que nenhum curso das Ciências Exatas e da Terra ou das Engenharias possui formas de incentivo para a inserção de grupos minoritários na pós-graduação, demonstrando assim que as áreas duras são mais resistentes a medidas de inclusão, como também foi destacado por João Feres Jr. *et al.* (2018).

Observando-se os editais de seleção de 14 programas, foi possível constatar que o público-alvo das cotas na pós-graduação tende a ser mais amplo que aquele focalizado no nível imediatamente anterior. Assim, na pós-graduação, a política é mais abrangente, como pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1. Público-alvo das ações afirmativas na pós-graduação da UFRGS



Fonte: Dados da pesquisa - Editais de programa de pós-graduação – UFRGS.

Entre os quatorze programas de pós-graduação que tiveram seus editais analisados nesta pesquisa, onze têm como beneficiários os negros e os indígenas. Logo em seguida, aparecem as pessoas com deficiência, transexuais e travestis como alvo prioritário. Também são abrangidos pelas cotas os refugiados e portadores de visto humanitário, quilombolas e beneficiários do Programa Universidade para Todos (Prouni) ou outros programas equivalentes. Ainda que haja uma diversificação do público-alvo, deve-se ressaltar que o foco principal das cotas na pós-graduação costuma ser os estudantes negros – pretos e pardos – tendo em vista que, dentro da reserva de vagas, a maior parte delas é destinada a esse grupo. As cotas são variáveis entre os programas, mas, de um modo geral, costumam ficar entre 20% e 30% das vagas, sendo que, dentro desse percentual, pelo menos 50% são destinadas a candidatos pretos e pardos. No levantamento nacional realizado por João Feres Jr. *et al.* (2018), também aparecem os pretos e pardos como principais beneficiários das ações afirmativas na pós-graduação.

Na pós-graduação, há, em certa medida, a passagem do paradigma classista para o paradigma da diversidade, diferentemente do que ocorre na graduação. João Feres Jr. e Luiz Augusto Campos (2016) mencionam que, antes da Lei Federal n. 12.711/2012, a maior parte das universidades brasileiras adotava ações afirmativas de corte socioeconômico e não racial.

Ainda segundo os autores, essa ascendência de critérios socioeconômicos sobre critérios étnico-raciais foi reforçada pela Lei de Cotas. Já na nossa investigação, identificamos somente um programa que coloca a exigência de os candidatos à reserva de vagas terem cursado o ensino médio em escola pública, que é o de História. Todos os demais não introduziram qualquer critério socioeconômico. Desse modo, abre-se perspectiva para que outras diferenças sejam consideradas como produtoras de desigualdade e há o reconhecimento de que existem injustiças sociais relacionadas a valores institucionalizados que impedem a participação paritária, tal como propõe Nancy Fraser (2013).

Quanto ao processo seletivo propriamente dito, assim como ocorre nos cursos de graduação, há algumas diferenças entre os optantes pelas cotas e os candidatos do acesso universal. Em todos os programas, há uma preocupação de que os optantes por ações afirmativas participem de todas as etapas do processo seletivo. Na maioria das vezes, a primeira etapa, que costuma ser uma prova escrita, tem caráter meramente classificatório e não eliminatório, como é para os demais candidatos. Outra diferença está na nota final para aprovação: entre os quatorze programas analisados, sete estabelecem uma nota de corte menor para os optantes. Assim, o programa de pós-graduação em educação, por exemplo, define como nota mínima para aprovação de candidatos pelo acesso universal 7,0; enquanto, para os optantes, a nota de corte é 6,0. Os programas de pós-graduação em História, Antropologia, Psicologia Social, Artes Cênicas e Psicanálise estabelecem nota de corte 7,0 para o acesso universal e 5,0 para os optantes. Esse dado revela que o princípio do mérito também está sendo colocado em xeque por meio da reserva de vagas.

Por fim, alguns programas, tais como o de História, Psicologia, Psicanálise, Administração e Educação, possuem comissões para o acompanhamento da política. Os três primeiros adotam ainda outras medidas para facilitar a inclusão, entre elas: a) candidatos optantes têm prioridade na atribuição de bolsas de estudo; b) acompanhamento contínuo da atividade dos cotistas; c) possibilidade de os alunos participarem de curso instrumental de língua estrangeira, sendo que os créditos obtidos são considerados pelo programa; d) atribuição de coorientador para estudantes indígenas; e) ampliação da representação discente do Programa com mais de uma vaga reservada aos estudantes autodeclarados. Cumpre ainda destacar que, em todos

os programas que adotam reserva de vagas para transexuais e travestis, é autorizado o uso do nome social desde o processo seletivo. Em conjunto, essas medidas também sugerem que há um esforço para romper com os obstáculos institucionalizados no sistema educacional. Vejamos agora a percepção de beneficiários negros das ações afirmativas.

Justiça inconclusa: a percepção dos beneficiários negros das ações afirmativas

Nesta etapa do trabalho apresentaremos o resultado de um levantamento que foi realizado com estudantes aprovados e que, no momento da inscrição para a pós-graduação, optaram pela reserva de vaga na modalidade racial. Assim como ocorre na graduação, também na pós já existe, na universidade, a criação de redes de apoio que permitem a esses alunos manterem contato entre si, independentemente do curso que frequentam. Isso viabilizou a realização desta pesquisa. Foi elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas no Google Forms, e solicitou-se que uma aluna da pós-graduação fizesse o compartilhamento no grupo de Whatsapp organizado por esses alunos. Esse questionário opera por uma lógica qualitativa, pois não só faltam dados sobre o número total de alunos que se inscreveram pelas cotas e foram aprovados nos diferentes programas, mas também não há informações precisas sobre o percentual de alunos que aderiram ao grupo de Whatsapp. Desse modo, não se tem a pretensão de ter alcançado, neste levantamento, uma amostra representativa desses estudantes.

Além de buscar traçar o perfil dos alunos optantes pelas ações afirmativas na modalidade racial, o objetivo do questionário foi identificar aspectos considerados positivos e aspectos considerados negativos na política de ação afirmativa da pós-graduação. Simultaneamente, deve-se salientar que a elaboração de questões também tem relação com as vivências pessoais desta pesquisadora enquanto docente de um dos programas que adota a reserva de vagas. Assim, vislumbrou-se a possibilidade de verificar em que medida as questões levantadas por alunos, em sala de aula ou conversas informais, e também por orientandos, afetavam os estudantes negros de um modo geral. De forma específica, inquiriu-se sobre se os respondentes consideravam a universidade um ambiente hostil e por quê. Essa retórica da hostilidade é

um tema recorrente entre alguns alunos negros com quem tenho contato mais direto e também aparece em momentos de discussão sobre o sistema de cotas da universidade.

O questionário foi disponibilizado entre julho e dezembro de 2019, tendo sido respondido por vinte pessoas pertencentes aos cursos de Artes Cênicas, Educação, Antropologia, Psicologia, História, Comunicação e Sociologia. A primeira parte do questionário buscou identificar, sobretudo, o perfil socioeconômico dos respondentes. Nesse universo, dez ingressaram pela cota racial; seis pela cota racial e social e quatro fizeram a opção pelas cotas no momento da inscrição, mas foram aprovados pelo sistema universal. Entre os respondentes, 15 eram mulheres e cinco eram homens; 15 pessoas se identificaram como pretas e cinco como pardas; 12 eram alunos do mestrado e oito do doutorado. De um modo geral, pode-se afirmar que os respondentes são provenientes de classes sociais baixas. A escolaridade dos pais desses alunos é variada, mas, em geral, são pessoas que obtêm baixos rendimentos: 11 informaram que o rendimento dos pais fica entre um e três salários-mínimos; sete disseram que a renda varia entre três e seis salários-mínimos e apenas dois assinalaram uma renda familiar bruta entre seis e nove salários-mínimos. Outro indicador que sugere um pertencimento a classes menos abastadas é que, entre os respondentes, 19 afirmaram que trabalhavam antes de ingressar na pós-graduação, sendo que dez ainda trabalham. Soma-se a isso que 14 informantes começaram a trabalhar entre os 14 e 16 anos. A análise desses dados permite levantar a hipótese de que, tal como ocorreu na graduação, além da diversidade racial, com o sistema de cotas tem-se uma mudança de perfil socioeconômico dos alunos da pós-graduação. Isso traz um desafio para a universidade, pois não apenas ela é um espaço majoritariamente branco, mas também de elite. Como veremos mais adiante, surgirão críticas a esses elementos.

Os alunos reconhecem vários aspectos positivos no programa de ações afirmativas. Em um primeiro momento, foram realizadas duas perguntas fechadas, em que os alunos deveriam responder como avaliam a política no que se refere ao ingresso e à permanência. As opções de resposta eram: plenamente satisfatória, satisfatória, insatisfatória e muito insatisfatória. No que diz respeito às normas de ingresso, por exemplo, 17 participantes da pesquisa as consideraram plenamente satisfatória ou satisfatória. Esse dado é importante, mas precisa ser visto com a ressalva de que a questão foi respondida por aqueles que obtiveram sucesso na seleção. Em pesquisas futuras, seria preciso inquirir aqueles que não foram aprovados e, também,

verificar qual a taxa de sucesso dos optantes no processo seletivo. Em um segundo momento, pedia-se aos respondentes que citassem os principais pontos positivos e os principais pontos negativos da política. É a partir daí que surgem os pontos mais importantes que serão destacados nesta seção do artigo. No quadro 2, procura-se apresentar uma listagem de outros aspectos positivos que foram destacados pelos alunos em suas respostas abertas.

Quadro 2. Aspectos positivos das ações afirmativas na pós-graduação da UFRGS

Diversidade em sala de aula no que tange ao corpo discente
Inclusão, diversidade de diálogo e possibilidade de pesquisas inovadoras
Produção de novas formas de interpretar e pensar a sociedade com diversidade de olhares
Construção de um espaço de debate
Possibilidade de equiparação social e acesso de populações que historicamente tiveram seu direito à educação negado
Reparação histórica e forma de combate ao racismo estrutural
Compensação das desvantagens sociais
Compensação da falta de investimento em outros níveis de ensino, o que impede a disputa em condições de igualdade
Aproximação da universidade das necessidades sociais
Oportunidade de ser apoiado por professores que apoiam as ações afirmativas

Fonte: Dados da pesquisa.

Argumentos relacionados à diversidade e à reparação foram os mais citados. O primeiro elemento apresenta um sentido amplo, tendo sido destacadas tanto a diversificação do perfil discente quanto a diversidade epistemológica. De acordo com balanço de 2019 realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na pós-graduação, 29% dos alunos eram pretos ou pardos (Sander, 2021). Ainda que esse número revele que as desigualdades raciais ainda são gritantes, é importante assinalar que tem aumentado a participação da população negra nesse nível de ensino. De acordo com Amélia Artes (2018), entre 2000 e 2010, o percentual de negros no contingente de pósgraduados passou de 13,3% para 24,9%.³ Por outro lado, a autora informa que as disparidades se tornam maiores à medida que se avança no nível de escolarização: no ano de

³ A autora destaca que, em comparação com o ano 2000, em 2010 há um número maior de pessoas que se autodeclararam negras, passando de 44,7% para 50,9%. Segundo Artes, a diminuição da distância entre negros e brancos pode ser consequência da alteração na autodeclaração de cor/raça das pessoas ou resultar da mudança na configuração racial nos cursos de graduação devido à implementação das ações afirmativas.

2010, havia 36 negros para cada 100 brancos no mestrado, já no doutorado o número era de 29 negros para cada 100 brancos.

Quanto à diversidade epistemológica, ela foi apontada como um fator importante. A possibilidade de os alunos apresentarem suas ideias e experiências é um elemento crucial para a permanência. No entanto, como veremos a seguir, esse é o tema que também concentra grande parte das queixas dos alunos. O que se pode concluir é que, quando há abertura e valorização de diferentes saberes, bem como mudanças didáticas e metodológicas, os alunos investigados se sentem mais acolhidos pelo ambiente universitário.

Outro ponto apontado como positivo nas respostas abertas é a relação entre a política de ação afirmativa da pós-graduação e a ideia de reparação. Pode-se interpretar que essa estaria sendo construída em três níveis, de acordo com a percepção dos alunos: a) equiparação social; b) combate ao racismo; e c) correção contra injustiças históricas sofridas pela população negra. Mesmo que todos esses elementos tenham sido citados, as respostas dadas enfatizam a importância da possibilidade de acesso. Há falas destacando que, se não fossem as cotas, não teriam essa oportunidade, por exemplo. Também dentro dessa discussão, foi mencionada a importância de ocupar espaços que são nossos por direito. É possível afirmar que há uma clara reivindicação por parte dos respondentes por igualdade de oportunidades, o que coloca em xeque uma das lógicas do racismo, que consiste precisamente em criar um monopólio das oportunidades sociais para os indivíduos brancos.

Por outro lado, os alunos também identificaram pontos negativos da política nas respostas descritivas, o que nos permite argumentar que há uma justiça inconclusa no sistema de cotas da pós-graduação da UFRGS. Ao mesmo tempo que houve importantes avanços (que restam demonstrados pelos aspectos positivos salientados pelos alunos), a política convive com determinados obstáculos institucionalizados que resistem a ser totalmente removidos. Em grande medida, isso pode ser explicado pelo caráter tridimensional do racismo. Como poderá ser visto a partir dos elementos listados no quadro 3, há uma certa contradição nas respostas – o que, em parte, pode ser explicado pela localização dos estudantes em diferentes programas. Além disso, as respostas tendem a refletir as experiências individuais de cada um. Os elementos apresentados no quadro 3 referem-se às respostas literalmente dadas a uma pergunta aberta do questionário que solicitava aos alunos citarem os principais elementos negativos da política.

Quadro 3. Aspectos negativos da política de ação afirmativa na UFRGS

Pouca mudança curricular e resistência em rever metodologias de aulas
Ausência de autores/as negros/as, indígenas e sul-americanos nas bibliografias
Professores pouco interessados em promover espaços plurais de discussão e participação
Falta de docentes interessados ou especialistas nas temáticas étnico-raciais
Falta de linhas de pesquisa e grupos de pesquisa voltados para a temática racial
Professores insensíveis às condições de vida dos alunos, adotando uma postura elitista
Poucas vagas nas disciplinas e dificuldades de se adequar aos horários da UFRGS
Dificuldade na obtenção de bolsas
Ausência de comissão de verificação étnico-racial
Estigma em relação às cotas e aos cotistas
Racismo

Fonte: Dados da pesquisa.

Há uma forte crítica sobre a existência de um descompasso entre a política de ingresso e a política de permanência. Entre os alunos que responderam ao questionário, 15 consideraram a política insatisfatória no que diz respeito a esse quesito e um a considerou muito insatisfatória. As razões de descontentamento são amplas, passando desde questões relacionadas a bolsas até elementos que dizem respeito ao modo de funcionamento dos programas. Sobre as bolsas, as reclamações envolvem a dificuldade de acesso – ainda que alguns programas adotem medidas para privilegiar os cotistas na sua distribuição – e problemas enfrentados em razão de seu baixo valor. Como se sabe, há nove anos, as bolsas de mestrado e doutorado não têm qualquer tipo de reajuste e, devido à defasagem do seu valor, muitos alunos se veem obrigados a continuar trabalhando ou procurar trabalho. Já mencionamos que esses alunos são, em geral, oriundos de classes baixas, o que dificulta a suas famílias fornecer apoio financeiro para a permanência no curso. Também é preciso destacar que o trabalho se apresenta como um empecilho para a dedicação aos estudos e coloca os alunos em uma concorrência desleal. Eles mencionam a dificuldade em se matricular em disciplinas que são obrigatórias e acompanhar a carga de leitura que é exigida, por exemplo. Nas atividades de orientação, pude perceber de perto as dificuldades em resolver esse dilema. Uma de minhas orientadas, Dinamara Prates, fez o seguinte desabafo na seção de agradecimentos de sua dissertação:

Obrigada a Capes pelos meses de bolsa, gostaria de salientar que esse é um meio importante, mas algo precisa ser dito: entre o que esperam de nós pessoas pretas e as ferramentas que nos são entregues tem um grande buraco de diferença e nós estamos diariamente criando mecanismos para não afundar nesse grande buraco (Prates, 2021, p. 6).

As questões levantadas em relação à permanência demonstram as facetas do racismo institucional que se manifesta no processo de implementação da política. Se, por um lado, as condições de acesso parecem fortalecer a ideia de que as ações afirmativas possuem um grande potencial para combater o racismo e as desigualdades raciais, por outro, quando olhamos para o tema da permanência, surgem inquietações. O que as queixas dos alunos revelam é que os programas, seja por ação direta, seja por mecanismos que fogem ao seu controle (acesso a bolsas, por exemplo), adotam uma dinâmica de funcionamento que acaba por conferir, ainda que indiretamente, desvantagens para uns e privilégios para outros. É esse elemento que remete à ideia de racismo institucional. Como explica Laura López (2012, p. 127), esse racismo “atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial”.

Outro gargalo diz respeito aos professores e à temática racial no ambiente acadêmico. Um primeiro ponto salientado é a persistência de um elitismo no ambiente acadêmico, que se manifesta através da desconsideração das diferenças socioeconômicas existentes entre os alunos. Surgiram reclamações genéricas e outras mais pontuais como, por exemplo, a exigência de leitura em outros idiomas ou a obrigatoriedade de acesso a certos materiais didáticos. A baixa proporção de docentes negros também veio à tona. Essa é uma realidade não apenas da UFRGS. Dados oficiais do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP-MEC revelam que, considerando todas as instituições de ensino superior, apenas 23,6% dos docentes são pretos ou pardos. Na região Sul do país, precisamente onde se localiza a UFRGS, a participação é ainda menor, ficando em 6% (Righetti & Gamba, 2021). Essa baixa participação é um dos motivos para que os alunos não se sintam representados, mas, além disso, é possível sustentar a hipótese de que ela também tem como impacto a falta de atenção dispensada à temática racial em alguns programas. Ora as pesquisas apresentadas pelos discentes

que versam sobre essa temática não são consideradas relevantes, ora esses alunos são considerados excessivamente militantes, como será discutido mais adiante. Ainda sobre os docentes, reclama-se do pouco interesse em promover espaços plurais de participação e discussão, valorizando a diversidade de saberes e de experiências na sala de aula. Assim, diante de um novo perfil de aluno, ainda permanecem posturas teóricas, metodológicas e epistemológicas conservadoras. Não se trata necessariamente de defender uma ruptura completa com as formas de produção de conhecimento e os saberes tidos como canônicos, mas reconhecer que, muitas vezes, eles provocam o silenciamento de outras vozes. Nas ciências sociais e humanas, sobretudo nas últimas décadas, tem surgido uma variedade de perspectivas críticas em relação ao paradigma moderno eurocentrado de ciência. Diversos autores – Aníbal Quijano (2005), Ramón Grosfoguel (2016), Maldonado Torres (2018) – denunciam os mecanismos que invisibilizam e marginalizam as produções e ideias de corpos e mentes racializados, colocando-os fora dos eixos centrais de poder e saber dentro da geopolítica do conhecimento. Na mesma linha, os respondentes reclamam de um descrédito em relação à sua forma de produzir; tema que também possui relação direta com o paradigma moderno eurocentrado de ciência. Ramón Grosfoguel (2016) chama a atenção para a proximidade entre esse paradigma e o racismo epistêmico. A ciência ocidental carrega uma pretensão de universalidade que, além de reservar para si própria o monopólio de produção do “verdadeiro conhecimento”, baseia-se num corpo-mente específico, que é aquele do homem branco europeu e norte-americano. Ainda segundo o autor, nasce assim um privilégio epistêmico, que se assenta na inferiorização de outras formas de saber e de produzir conhecimento.

O tópico da estigmatização recupera elementos que já apareciam no debate sobre as cotas na graduação como, por exemplo, o medo da queda de qualidade. Um dos participantes do levantamento afirma que algumas linhas de pesquisa do seu programa não ofertam vagas para as ações afirmativas, mesmo havendo disponibilidade. Ainda segundo outro informante, há uma tendência de correlacionar a entrada pelas ações afirmativas como sinônimo de fraqueza e incompetência, o que faz com que, algumas vezes, os alunos que ingressam por esse meio se sintam humilhados por aqueles que ingressaram pelo acesso universal. Nunca é demais lembrar que as pseudoteorias raciais que ganharam notoriedade no século XIX procuraram construir a falsa ideia

de inferioridade intelectual dos negros. Esses estereótipos foram reforçados pela elite brasileira a tal ponto que se chegou a questionar a viabilidade da construção da nação brasileira, tendo em vista o perfil racial de nossa população. Diferentemente dos brancos e europeus que eram considerados civilizados, a população negra e mestiça representava o atraso. Não se pode dizer que essas ideias desapareceram, pois, de modo recorrente, ainda encontramos manifestações de discriminação que fazem menção a essa suposta inferioridade intelectual, quando os negros são chamados de burros e imbecis.⁴ Essa permanência demonstra a dificuldade em combater a dimensão do racismo que está relacionada com as ideias sobre a raça. Por fim, também sobre esse tópico da estigmatização, os informantes relatam que há dificuldades em enraizar no imaginário da comunidade acadêmica que a política de cota é uma forma de reparação e não um privilégio. Muitos consideram que, uma vez tendo cotas na graduação, já não há razões para adotá-las no nível seguinte.

A questão da estigmatização e do racismo é um ponto bastante debatido no ambiente acadêmico pelos estudantes negros. Foi perguntado aos estudantes se eles já haviam sido discriminados no ambiente acadêmico. Entre os respondentes da pesquisa, dez disseram que já foram discriminados pelos colegas e pelos professores e um diz ter sido discriminado pelos professores. Também se perguntou aos participantes da pesquisa se a universidade é um ambiente hostil. A opção de resposta inicialmente era sim ou não (e ainda a possibilidade não responder). Entre os informantes, 15 concordaram com essa percepção e suas respostas reforçam os aspectos considerados negativos no sistema de ação afirmativa da universidade. Aqueles que responderam sim eram convidados a explicar – por meio de pergunta aberta – as razões de sua resposta. Desse modo, foi retomado que a universidade não está preparada para receber alunos negros na pós e nem está apta para considerar suas demandas; que ela não é um ambiente acolhedor, não apenas por causa da postura dos docentes, mas também pela ausência de lugares de apoio; que ela tem um padrão branco e elitista bastante perverso para o estudante negro e cotista, entre outros elementos.

⁴ Sobre os insultos que são proferidos contra a população negra em casos de discriminação racial, pode-se consultar o trabalho de Antônio Sérgio Guimarães (2000) que analisou as queixas de racismo registradas em delegacias. Baseando-se nesse trabalho, em ocasião anterior (Mello, 2015), também investiguei as queixas e insultos que foram proferidos na esfera do trabalho. O resultado, que corrobora as conclusões de Guimarães, releva precisamente a utilização de palavras que buscam animalizar o indivíduo negro.

Vale destacar, ainda, algumas respostas mais detalhadas que foram registradas no questionário.⁵ Esse item tem por base ainda as respostas formuladas sobre a hostilidade no ambiente universitário e a última questão do questionário: “utilize esse espaço para fazer algum comentário ou consideração que achar pertinente”. Em primeiro lugar, apresentam-se menções à falta de lugares de apoio e à solidão:

Para nós, que muitas das vezes somos os primeiros da família a estar neste lugar, ela se parece hostil no primeiro momento, por não termos ou reconhecermos lugares de apoio.

Sinto-me na solidão da mulher negra na pós. A sensação é que riem para mim por educação, mas que não sou realmente bemvinda.

Em segundo lugar, cumpre enfatizar um sentimento de hostilidade que está diretamente relacionado ao pertencimento racial e aos efeitos do racismo que pesam sobre os alunos negros, provocando desigualdades.

É uma sensação de hostilidade, poucas pessoas negras, poucas leituras e professores negros e, em geral, os alunos e professores brancos me parecem negligenciar a existência de seus privilégios, o que faz do campo da faculdade um local de afirmação constante e luta para que nossos temas de pesquisa e interesse estejam lá. Nesse sentido de batalha constante e cansaço de ter que afirmar nossos saberes é que vejo uma hostilidade.

O relato a seguir é ainda mais enfático:

Trata-se de um ambiente hostil pelo racismo epistêmico e relacional num espaço majoritariamente branco, pela assimetria nas relações entre os gêneros, pela exigência de competências adquiridas previamente à experiência universitária, como o caso de línguas estrangeiras. Isso naturaliza e reproduz o privilégio de sujeitos oriundos das classes altas e médias, em sua maioria brancos. Pela disputa constante por reconhecimento, a insensibilidade com as condições de produção distinta, como é o caso dos estudantes cotistas que, em geral, são trabalhadores e não acompanham o ritmo daqueles que podem se dedicar exclusivamente aos estudos. As grades de horários de disciplinas

⁵ Para manter o anonimato dos respondentes, optou-se por não fornecer qualquer tipo de dado que permita sua identificação como, por exemplo, o curso de pós-graduação. Isso também se justifica, pois a ideia do levantamento foi a de realizar uma avaliação da política de um modo geral e não especificamente de cada programa.

obrigatórias que impossibilitam ou dificultam a permanência dos estudantes. E também pela exotização dos pensamentos que não são legitimados por figuras consagradas do campo, tomados enquanto não científicos ou como apêndices menos importantes, o que, ao invés de estimular e valorizar modos criativos de pensar o fazer científico, apenas resguarda os sujeitos que possuem mais capital institucional, ou melhor, que dialogam com os grupos estabelecidos no campo.

Novamente, tem-se aqui a questão do racismo epistêmico conjugada com elementos próprios ao funcionamento dos programas. Em conjunto, esses fatores permitem retomar a ideia de Grada Kilomba (2019) de que a academia, estruturada como centro de poder, é violenta. Há, segundo a autora, um centro de poder, do qual a população negra está excluída, que classifica, domina e determina quem pode e quem não pode construir categorias de interpretação da realidade social. A noção de violência é crucial, pois ela escancara que as relações raciais só são pacíficas no ideário daqueles que defendem a democracia racial.

Ainda sobre o peso do racismo:

Pesquisadores negros que tematizam questões raciais ainda são muito estigmatizados, tido como militantes, inclusive pelas leituras que fazem e autores que citam, os quais são constantemente desvalorizados. Por outro lado, alunos pardos e pretos que não tematizam a questão racial em seus trabalhos costumam ser cobrados por essa ausência, ou então supõe-se automaticamente que eles vão encaminhar suas pesquisas nesse sentido. Também por sermos poucos alunos negros, costumamos ser o ponto de consulta dos docentes, uma confusão com o lugar de fala, como se nós sempre tivéssemos que responder pela coletividade negra.

O trecho acima sugere que a presença de estudantes negros na pós-graduação se move entre o mau-reconhecimento e o reconhecimento ambíguo. Como explica Nancy Fraser (2013), o primeiro elemento tem a ver com desigualdades quanto ao *status*. Aqui, fica claro o quanto a condição racial é um fator determinante para o modo de participação dos indivíduos na sociedade. Mesmo sendo estudantes de pós-graduação, os alunos negros nem sempre são vistos como tal, havendo estratégias de deslegitimação e rebaixamento de *status* como, por exemplo, atribuindo-se a eles a pecha de militantes. Outra tática que entra nesse jogo é a tentativa de aprisionar os

alunos negros em temáticas raciais, como se eles não tivessem competência ou mesmo direito de abordar outras questões.

Cabe, por fim, ressaltar que não ser minoria é fundamental em espaços de poder. A fala seguinte é bastante elucidativa:

Na verdade, tanto hostil quanto receptivo. Isso vai depender do quanto de pessoas negras ocupam o mesmo ambiente (sala de aula, eventos etc.) ou não. Por exemplo, já tive aula em que a maioria da turma era branca e foi uma experiência hostil. Assim como já tive aula (uma vez na vida) com uma turma de maioria negra. O diálogo era outro, o acolhimento outro. Já participei de turmas mistas também e, nesse caso, a condução do docente faz a diferença.

O que esse relato evidencia é que o privilégio racial do branco fica mais fácil de ser exercido quando ele é maioria também do ponto de vista quantitativo. Nos espaços de poder, geralmente é essa configuração que se apresenta. Daí a dificuldade dos indivíduos negros.

Considerações finais

Claro está que combater o racismo é uma condição *sine qua non* para a justiça social. Em tese, as ações afirmativas têm potencial para atingir esse objetivo; no entanto, o que se pode constatar, após a realização deste trabalho, é que há um processo ainda em curso. A percepção dos estudantes negros revela aspectos positivos na política, destacando-se a promoção da igualdade de oportunidades no que se refere ao acesso à pós-graduação. É possível inferir, a partir da resposta dos estudantes, que a reparação está sendo construída em três níveis: a) equiparação social; b) combate ao racismo; c) correção contra injustiças históricas sofridas pela população negra. Isso indica que há uma tendência, a exemplo do que vem ocorrendo na graduação, de as cotas restringirem o que Nancy Fraser (2013) denomina de injustiças distributivas ou má-distribuição (tendo por referência, no nosso caso, o sistema educacional). É também a partir da ideia de igualdade de oportunidades que aparece a identificação das ações afirmativas como forma de reparação.

Todavia, restou evidenciado que os aspectos positivos convivem com os negativos. Um dos pontos de maior destaque é a concordância com a

ideia de que a universidade é um ambiente hostil. Isso está relacionado, entre outras coisas, ao fato de esses alunos perceberem-se como minorias no ambiente acadêmico. Além disso, os alunos fizeram menção às dificuldades de permanência, a problemas relacionados com os professores, à estigmatização e, de modo mais direto, ao racismo. Esse último, considerado em suas múltiplas dimensões. Nesse caso, é tanto o mau reconhecimento que se torna explícito quanto a má representação. As hierarquias de valor cultural institucionalizadas têm um peso forte no sistema educacional e, ao mesmo tempo, as regras estabelecidas jogam contra as possibilidades de participação plena. Diante disso, pode-se afirmar que as ações afirmativas encontram limites, pois o racismo se materializa no universo acadêmico, seja nas ideias de professores e alunos, seja nas práticas cotidianas, seja na estrutura mesmo dos programas de pós-graduação.

Não se tem por intenção desconsiderar a importância das ações afirmativas. Além de maior inclusão, há pelo menos dois argumentos que exaltam o seu valor para a nossa sociedade. Como defendeu Amauri Pereira (2003) quando as cotas na graduação ainda estavam em debate, a simples proposição desse sistema desafiou a inquebrantável harmonia/acomodação da democracia racial no país e fez tremer um dos suportes da identidade nacional brasileira. Ainda segundo o autor, a defesa dessas medidas cumpre o duplo papel de tensionar a sociedade em direção ao enfrentamento das desigualdades e de expor a fragilidade do pensamento social brasileiro que não quis e/ou não foi capaz de enfrentar os preconceitos e a discriminação racial que o rodeava. Além disso, como avalia Roberto Cardoso de Oliveira (2004), as cotas têm um potencial transformador no plano simbólico, como forma de combate ao racismo. O objetivo primordial dessa medida seria provocar uma mudança nas atitudes dos atores, fazendo com que se tornem mais críticos à discriminação e ao filtro da consideração que existe em nosso país e opera distinções entre as pessoas. Isso estimularia uma maior preocupação com o respeito aos direitos de cidadania dos negros, ampliando de modo indireto, todavia efetivo, as oportunidades de participação desse grupo na renda e na vida pública do país.

A ideia de justiça inconclusa guarda relação com o caráter não revolucionário das ações afirmativas. Como demonstrado neste artigo, o ingresso de alunos negros e de classes sociais desfavorecidas é um fato que provoca mudanças, mas, ao mesmo tempo, quando esses mesmos alunos

elencam os pontos negativos da política, fica-nos claro que a estrutura da universidade se mantém, em grande medida, inalterada. Para Petrônio Domingues (2005), ainda que sejam democratizantes, as ações afirmativas têm um caráter reformista. Por fim, concordamos com o autor quando este afirma que nem por isso elas deixam de educar e mobilizar os negros e, ao mesmo tempo, servem para colocar em xeque a secular opressão racial existente em nosso país.

Referências

- Artes, Amélia. (2018). Dimensionando as desigualdades por sexo e cor/raça na pós-graduação brasileira. *Educação em Revista*, 34, e192454. <https://doi.org/10.1590/0102-4698192454>
- Bethencourt, Francisco. (2018). *Racismos. Das Cruzadas ao Século XX*. Companhia das Letras.
- Campos, Luiz A. (2017). Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(95), e329507. <https://doi.org/10.17666/329507/2017>
- Costa, Karoline, & Costa, Fernanda da. (2020, 17 set.). Universidade trabalha para oferecer cotas em todos os PPGs no primeiro semestre de 2021. *Jornal da Universidade*. <https://www.ufrgs.br/jornal/ufrgs-trabalha-para-oferecer-cotas-em-todos-os-ppgs-no-primeiro-semester-de-2021/>
- Domingues, Petrônio. (2005). Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, 29, 164-176. <https://doi.org/10.1590/S1413-2478200500020001>
- Feres Jr., João, & Campos, Luiz A. (2016). Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? *Lua Nova*, 99, 257-293. <https://doi.org/10.1590/0102-6445257-293/99>
- Feres Jr., João, Campos, Luiz A., Daflon, Verônica T., & Venturini, Anna C. (2018). *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. EdUERJ.
- Fraser, Nancy. (2013). Justiça Anormal. *Revista da Faculdade de Direito*, 108, 739-768. <https://doi.org/0093-1896/08/3403-0001>
- Gomes, Joaquim B. (2001). *Ação Afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*. Renovar.
- Grosfoguel, Ramón (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 23-47. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- Guimarães, Antônio S. A. (2009). *Racismo e Antirracismo no Brasil*. Ed. 34.
- Guimarães, Antônio S. A. (2000). O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. *Estudos Afro-Asiáticos*, (38), 31-48. <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2000000200002>
- Hasenbalg, Carlos. (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Graal.

- Kilomba, Grada. (2020). *Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.
- López, Laura C. (2012). O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 16(40), 121-134. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000004>
- Maldonado-Torres, Nelson. (2018). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In J. Bernardino-Costa et al. (org.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 27-56). Autêntica Editora.
- Mello, Luciana G. (2015). Discriminação em palavras: as queixas de racismo no mercado de trabalho gaúcho. *Afro-Ásia*, 52, 311-338. <https://doi.org/10.9771/aa.v0i52.21889>
- Moehlecke, Sabrina (2002). Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (117), 197-217. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>
- Oliveira, Luís R. (2004). Racismo, direitos e cidadania. *Estudos Avançados*, 18(50), 81-93. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100009>
- Pereira, Amauri M. (2003). “Um raio em céu azul”. Reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira. *Estudos Afro-Asiáticos*, 25(3), 463-482. <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2003000300004>
- Prates, Dinamara S. (2021). *Empreender e resistir: a trajetória de mulheres negras empreendedoras na cidade de Porto Alegre*. [Dissertação de Mestrado em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Quijano, Aníbal. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In B. S. Santos & M. P. Meneses (org.), *Epistemologias do Sul* (pp. 73-118). CES.
- Quijano, Aníbal. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 117-142). CLACSO.
- Ribeiro, Matilde. (2014). *Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986 – 2010)*. Garamond.
- Righetti, Sabine, & Gamba, Estêvão. (2021, 21 nov.). Inclusão de professores negros no ensino superior pouco avança em dez anos. *Folha de S. Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/11/inclusao-de-professores-negros-no-ensino-superior-pouco-avanca-em-nove-anos.shtml>
- Rios, Flávia. (2012). O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978 – 2010). *Lua Nova*, (85), 41-79. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452012000100003>

- Sander, Isabella. (2021, 19 nov.). Diversidade racial aumenta nas universidades, mas ampliação da presença de negros na pós-graduação ainda é um desafio. *Gaúcha ZH*. <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2021/11/diversidade-racial-aumenta-nas-universidades-mas-ampliacao-da-presenca-de-negros-na-pos-graduacao-ainda-e-um-desafio-ckw6fll6f002w014ci3t8y6e8.html>
- Santos, José A., & Mello, Luciana G. (2016). No topo do mundo: Everest e ações afirmativas na pós-graduação. *Anos 90*, 23(44), 111-138. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.68482>
- Silvério, Valter R. (2002). Ação Afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (117), 219-246. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300012>
- Venturini, Anna C., & Feres Jr., João. (2020). Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 882-909. <https://doi.org/10.1590/198053147491>
- Wade, Peter. (2000). Los negros y indígenas em Latinoamérica. In P. Wade, *Raza y etnicidad en Latino America* (pp. 35 – 50). Ediciones Abya – Yala.

Recebido: 31 out. 2022.

Aceito: 31 dez. 2022.



Licenciado sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Sobre quem somos e sobre o que dizem que somos: o que revelam os rituais das Comissões de Heteroidentificação?

On who we are and what they say we are:
what do the rituals of the Heteroidentification
Commissions reveal?

Andréa Lopes da Costa* 

Ludmila Maria Moreira Lima** 

Luma Doné Miranda*** 

RESUMO

Uma das recentes práticas relacionadas à implementação de políticas de ação afirmativa direcionadas à promoção de equidade racial é a instauração das Comissões de Heteroidentificação Racial. Tais comissões foram incorporadas como etapa regular necessária em diferentes processos de acesso a instituições públicas, desempenhando o papel de validação do pertencimento étnicoracial de um candidato e, conseqüentemente, de verificação de legitimidade para a ocupação de vaga destinada a grupos étnicoraciais. Este trabalho tentou responder à seguinte pergunta: quais interferências se apresentam no momento da aferição do pertencimento racial promovida pelas comissões de verificação? Para tanto, foi utilizada abordagem metodológica multidimensional: em um primeiro nível, com análise documental, observação dos procedimentos de operação das comissões e observações produzidas a partir da participação em curso de preparação para integrantes das comissões;

* Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
Professora Associada no Departamento de Ciência Política da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.
andrea.lcosta@uol.com.br

** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
Doutora em Antropologia Social pela Universidade de Brasília e professora associada na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO.
mlima.lud@gmail.com

*** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
Doutoranda em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
lumadonemiranda@gmail.com

e em um segundo nível, com entrevistas semiestruturadas direcionadas a agentes institucionais envolvidos com o processo de aferição. Como resultado, a partir da análise do modelo implementado para o acesso à graduação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, argumentamos que a elaboração da alteridade desencadeada durante as entrevistas reproduz, ritualisticamente, dinâmicas de poder e conflito que i) revelam a existência de tensão entre a objetividade dos procedimentos e a subjetividade da avaliação e ii) propiciam a atualização da discussão sobre o sistema de classificação racial, até então considerado superado para o debate sobre as relações raciais no Brasil.

Palavras-chave: ação afirmativa, igualdade racial, comissões de heteroidentificação, acesso ao ensino superior, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

Among recent practices related to the implementation of affirmative action policies aimed at promoting racial equity is the establishment of Racial Heteroidentification Commissions. Such commissions were incorporated as a necessary regular step in different processes for access to public institutions and they play the role of validating the ethnic-racial belonging of a candidate and, consequently, his/her legitimacy for occupying a place destined for black groups, quilombolas or indigenous people. This work tried to answer the following question: what interferences are presented on the moment of the appraisal of racial belonging, promoted by the relevant commissions? To this end, a multidimensional methodological approach was used: at a first level, through document analysis, observation of the commissions' procedures and observations produced from the participation in a preparatory course for commission members; and on a second level, with semi-structured interviews aimed at institutional agents involved in the appraisal process. From the observation of the model implemented at the graduate level at the Federal University of the State of Rio de Janeiro, we argue that the development of alterity triggered during the interviews ritualistically reproduces dynamics of power and conflict that i) reveal the existence of tension between the objectivity of procedures and the subjectivity of judgment; ii) bring up to date the discussion on the racial classification system, until then considered outdated for the debate on racial relations in Brazil.

Keywords: affirmative action, racial equality, heteroidentification commissions, access to higher education, Federal University of the State of Rio de Janeiro.

Introdução

As comissões de heteroidentificação têm se apresentado como uma prática regular incorporada como etapa necessária em diferentes processos de acesso a instituições públicas. Seja no campo profissional (como em concursos docentes para universidades federais e cargos no setor judiciário), passando por formações prestigiadas (como o Itamaraty), chegando ao ensino superior, as mencionadas comissões desempenham o papel de validação do pertencimento étnicoracial de um candidato e, conseqüentemente, de verificação de legitimidade para a ocupação de uma vaga destinada a grupos negros (pretos e pardos, de acordo com os editais),¹ quilombolas ou indígenas.² Embora, em termos procedimentais, essas comissões sejam classificadas conforme o momento em que ocorrem – sendo as de *verificação* aquelas realizadas após suspeição ou denúncia de fraude e as de *validação* as que se sucedem no momento da matrícula dos estudantes –, de maneira geral, as comissões de heteroidentificação, devem ser entendidas como desdobramentos diretos dos mecanismos de promoção de igualdade social e de democratização do acesso a instituições – até então refratárias aos grupos não hegemônicos – adotados nos últimos anos, como as políticas de ações afirmativas e, mais especificamente, as políticas de cotas. O caráter refratário deve-se, sobretudo, à existência de processos seletivos produzidos a partir de princípios meritocráticos, mas que ocultam distintas formações e condições de competição. Sobre o ensino superior, por exemplo, associam-se instituições gratuitas e prestigiadas, com alto capital simbólico e cultural, à existência de elevada estratificação educacional, que limita expressivamente as possibilidades de acesso e, conseqüentemente, de mobilidade social (Picanço & Moraes, 2016; Carvalhaes & Ribeiro, 2019).

Assim, a possibilidade de que vagas reservadas – destinadas a reverter o quadro de desigualdade racial verificado na distribuição de possíveis ingressos em instituições prestigiadas – possam ser ocupadas de forma ilegítima veio a deflagrar a demanda por e a emergência de bancas e comissões de verificação.

¹ Neste artigo, utilizaremos tanto a categoria negros (para nos referirmos a uma análise racial) e pretos e pardos (para aludir à dimensão cromática e fenotípica).

² As bancas de heteroidentificação, em sua maioria, são destinadas a pessoas que se enquadram no grupo “pretos e pardos”. Contudo, algumas instituições de ensino superior também adotam esse processo para indígenas e quilombolas. É importante ressaltar que, na lei nº12.711/12, a reserva de vagas é destinada apenas para pretos, pardos e indígenas.

Por outro lado, isso reflete um impasse não resolvido no âmbito do sistema de classificação racial da sociedade brasileira. Ressalta-se, nesse impasse, a categoria *parda* (Silva & Leão, 2012; Campos, 2013; Daflon *et al.*, 2017). Enquanto os trabalhos das décadas de 1950, sobretudo os relacionados ao Projeto Unesco, incorporavam a existência de um intermediário mestiço entre o preto e o branco, os estudos realizados a partir da década de 1970, especialmente os de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, apresentavam a categoria não branco, assumindo a equivalência e a síntese entre as classificações *pretos* e *pardos* (Hasenbalg *et al.*, 1999; Silva, 1999).

Não obstante o sistema de classificação racial nativo ser amplo, diversificado e, sobretudo, cromático, fundamentado em elementos fenotípicos,³ a utilização de *não brancos* ou, mais recentemente, *negros* pelos estudos acadêmicos revela a estratégia de assumir *raça*, em detrimento de *cor*, como categoria política e evidencia que, demograficamente, negros compõem não apenas a maior parte da população brasileira, como são igualmente subrepresentados em espaços de prestígio e poder, a exemplo do que ocorre na universidade pública, caso aqui analisado. A partir dessa narrativa política, as tensões em torno do intermediário *pardo* foram apaziguadas em prol de um projeto intelectual e político de elaboração da raça social que subsidiou a agenda de demandas do ativismo negro ao longo de toda a segunda metade do século XX. Contudo, embora a utilização da categoria “negro/a” se refira à síntese entre “pretos/as e pardos/as”, o histórico de miscigenação e mestiçagem (Rodrigues, 2022), a elaboração das categorias nativas “moreno/a” e “mulato/a”, assim como a própria utilização de “pardo/a” pelos órgãos oficiais viabilizam a incidência do que alguns setores ativistas chamam de “passabilidade”. Ou seja, a possibilidade de que parte da população adote mecanismos flexíveis para transitar entre as classificações “branco/a” e “negro/a”, de acordo com a situação.

Na verdade, esse fenômeno foi exaustivamente apresentado e analisado na literatura sobre as relações raciais brasileiras. Oracy Nogueira (1954) já apontava para o campo de possibilidades apresentado e diferentemente acessado a partir de tons de pele e características físicas específicas. Ao escrever “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem”, o autor escrutinou os elementos que organizam o sistema de classificação racial

³ Como evidenciado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1976, que, ao questionar a cor do respondente, obteve como resposta 136 categorias distintas.

baseado em distinções fenotípicas. Do mesmo modo, Thales de Azevedo (1955) apontou, em sua pesquisa sobre as elites de cor na Bahia do início do século XX, a possibilidade de ascensão para “pardos e mestiços”. As análises de Nogueira e Azevedo representam a gênese de um conjunto de reflexões que está longe de ser encerrado. Trabalhos recentes ainda empreendem esforços para analisar os novos contornos do sistema de classificação racial verificados no Brasil (Loveman *et al.*, 2011; Muniz, 2016) e até mesmo em perspectiva comparada (Silva & Saldivar, 2018).

De maneira geral, vale ressaltar que a associação de dois princípios – o da dificuldade de acesso produzido por rígida estratificação educacional e o da persistência de um sistema de classificação racial cromático, o qual permite uma zona de passibilidade – vem revelar, de forma subjacente à imposição pela adoção de comissões de heteroidentificação, a certeza de que espaços de *status* e prestígio, como ingresso em empregos públicos e assentos em universidades, são mecanismos potentes de ascensão social, bem como bens valorizados e escassos na sociedade brasileira. Nesse sentido, as políticas de inclusão adotadas no Brasil a partir dos anos 2000, ao promoverem a ampliação do acesso a tais espaços, permitiram, como consequência não intencional, que indivíduos não elegíveis se apresentassem como elegíveis, possibilitando, assim, as fraudes.

A ideia de fraudes passou a ser vinculada às de ação afirmativa, cota e inclusão a partir das sucessivas denúncias de que indivíduos não negros, ou pardos com passibilidade, estariam se beneficiando ao transitarem entre grupos raciais a fim de obterem facilitação no acesso a espaços prestigiados. Nas instituições de ensino superior públicas em especial, embora sejam exíguos os indicadores que permitam a precisa mensuração das fraudes, estudantes e coletivos negros protagonizaram práticas de publicização com exposição daqueles considerados fraudadores, com páginas em redes sociais e divulgação de seus perfis, fotos e hábitos; constrangimento direto com distribuição de cartazes no interior das instituições; e prática de pressão à gestão central.

Em termos jurídicos, o ato de fraudar é definido, objetivamente, como “enganar; lesar alguém por meio malicioso ou fraude, causando prejuízo, enganando as pessoas; adulterar coisas e documentos” (Santos, 2001, p. 103). Contudo, quando aplicado aos princípios que definem os elegíveis para ocuparem vagas de ação afirmativa a partir de corte étnicoracial, um

problema é revelado: a noção de identidade racial pressupõe uma recusa às experiências classificatórias defendidas pelo racismo científico ao longo do século XIX, com especial permeabilidade no Brasil no início do século XX e, simultaneamente, a defesa de que qualquer identidade deva ser entendida como um processo de construção e elaboração constantes, que associa características físicas a elementos outros, como dinâmicas e experiências familiares e sociais, dotando assim sua constituição de contornos especialmente subjetivos.

E, além: a possibilidade de se autoneostrar, de se autoidentificar e se autoclassificar representaria o poder de produzir discursos e narrativas sobre si mesmo, retirando do “outro” o poder de definição e recusando o lugar de objeto passivo de nomeação. A agência em um processo de classificação racial representaria autoridade sobre si mesmo e protagonismo em elaborações de representações.

Por essas razões, a implementação das comissões de heteroidentificação não é consensual, estabelecendo polêmicas que tensionam setores do campo acadêmico e do ativismo negro. Nesse sentido, são complexas, posto que impõem a ideia objetiva de fraudes, tal como apresentada no campo jurídico, à subjetividade da autoidentificação, da autoclassificação; são paradoxais por subverterem a autoridade de validação de pertencimento étnicoracial; e são exóticas ao tentar produzir respostas ao impasse histórico do sistema de classificação racial brasileiro, a partir de ações institucionais extrínsecas às elaborações tradicionais sobre as relações raciais brasileiras.

A literatura que aborda as comissões de heteroidentificação frequentemente discorre sobre os debates prévios à sua instauração ou ao papel de agentes sociais e coletivos para sua execução (Silva et al., 2020; Batista & Figueiredo, 2020). Mas, sobretudo, podemos inferir que ainda estamos em um momento no qual os trabalhos produzidos apresentam os mais diversificados estudos de casos, que contribuirão para a consolidação de uma perspectiva mais ampla sobre as distintas e diversas experiências de comissões de heteroidentificação implementadas em instituições de ensino superior.

A Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, por exemplo, apresentou em 2019 um dossiê temático intitulado *A importância das Comissões de Heteroidentificação para a garantia das Ações Afirmativas destinadas aos Negros e Negras nas Universidades Públicas Brasileiras*. Nesse dossiê, em sua maioria, os trabalhos publicados refletiam estudos de casos

das Universidades Federais de Uberlândia (Elísio et al., 2019); da Grande Dourados (Marques et al., 2019); do Mato Grosso do Sul (Maciel et al., 2019); do Recôncavo da Bahia (Fonseca & Costa, 2019); do Paraná (Dias et al., 2019); de Santa Catarina (Passos, 2019); e de Pelotas (Nunes, 2019).

O presente trabalho, nesse sentido, pretende contribuir com essa literatura já produzida, ao apresentar por objetivo a reflexão sobre dinâmicas, tensões e conflitos verificados na implementação e execução das comissões de identificação racial destinadas a validar o ingresso de estudantes em cursos de graduação no ensino superior e, mais especificamente, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), através das ações afirmativas destinadas a pretos e pardos. Partimos do princípio de que tais dinâmicas institucionais – viabilizadas por meio de discursos, nomeações e ritos – operam no sentido de disciplinar e adequar os agentes envolvidos a performarem seus respectivos papéis de “sujeito avaliado e sujeito avaliador” e, assim, independentemente dos conflitos e ruídos ali desencadeados, atuarem como “cúmplices” da legitimação e reconhecimento dos processos e procedimentos inerentes à exigência da heteroidentificação.

Vale destacar que, quando falamos em “sujeito avaliado e sujeito avaliador”, sob a inspiração das formulações de Foucault (1984, p. 5), entendemos que “há dois sentidos para a palavra ‘sujeito’: o sujeito submetido a outro pelo controle e pela dependência e o sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si”. Para a construção de uma cultura participativa e democrática, são necessários, portanto, sujeitos que a legitimem e que nela se construam, ou que sejam “produzidos”, mediante processos disciplinares que, segundo Foucault (1984), envolvem técnicas específicas de um poder que toma os indivíduos/sujeitos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.

Assim, com vistas a pensar como Comissões de Heteroidentificação podem se configurar como espaços de ritualização de narrativas institucionais, como espaços de reatualização de relações de alteridade e de poder – incluindo o “poder de nomear” – bem como de conflitos e formas de resistência inerentes a processos dessa natureza, recorreremos a uma chave teórica que conecta a reflexão sobre práticas institucionais à abordagem das práticas rituais e “disciplinares”. Essas últimas, como produtos de práticas políticas e administrativas, bem como de discursos – aqui entendidos também como ações do Estado, cuja marca é a do exercício do poder (Souza Lima, 1995) –, operam como dispositivos que

potencializam e reatualizam relações de dominação e de disciplinarização, bem como o poder de nomear agentes, sujeitos e as coisas que se entrelaçam no mundo.

Este artigo apresenta, em primeiro lugar, o processo que inaugurou o uso das comissões de heteroidentificação no Brasil como uma etapa considerada necessária e complementar às políticas de inclusão e acesso desenvolvidas desde os anos 2000. Entendemos que, desde sua implantação pela UnB, houve uma sensível modificação de seu significado e legitimação de seu uso. Na sequência, o campo estudado – a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – será exposto, localizando a UNIRIO no universo das instituições de ensino superior públicas do estado, com destaque para o processo de sua adesão às ações afirmativas e incluindo os desdobramentos dessa adesão. Em seguida, passaremos à discussão teórica que subsidia os pressupostos defendidos neste trabalho: os de que as comissões de heteroidentificação são desenvolvidas em tensão tênue entre os princípios objetivos da análise do candidato e a constante presença de subjetividade, complexificando as relações de alteridade, poder e conflito ritualizadas e inerentes às práticas das referidas comissões. Por fim, analisaremos como essas relações foram verificadas nas comissões de heteroidentificação desenvolvidas na UNIRIO.

Metodologia

Para fins de análise, este trabalho priorizou as Comissões de Heteroidentificação formadas para *verificação*, tal como desenvolvidas na maior parte das universidades federais brasileiras, inclusive na UNIRIO. Para tanto, foram utilizadas abordagens metodológicas multidimensionais. Em um primeiro nível, com a proposta de compreensão do campo e para a produção das primeiras reflexões, foram conjugadas análise documental e abordagem da observação dos procedimentos da formação das comissões. Do mesmo modo, houve a inserção em um curso de preparação para integrantes das comissões.

Em um primeiro momento, as informações e dados obtidos através dessas estratégias não conjugadas foram complementares, permitindo a observação dos processos de alteridade presentes nos momentos da instalação das comissões e, ao mesmo tempo, a elaboração das primeiras análises e validação

das premissas que orientaram o trabalho. Em um segundo momento, como forma de controle para os dados obtidos na etapa anterior, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com agentes institucionais diretamente envolvidos com as comissões (gestores e integrantes). Esse procedimento permitiu que as reflexões produzidas anteriormente fossem confirmadas e aprofundadas. Como se trata de um estudo de caso, com agentes instituídos por nomeação, a identidade dos informantes será preservada, de forma que este artigo priorizará a análise das informações obtidas, em detrimento da transcrição literal das falas dos entrevistados.

Os resultados da pesquisa aqui apresentados trazem novas perspectivas para os distintos campos de estudos que vêm se apresentando no entorno das relações raciais: em primeiro lugar, acrescentamos ao tema das comissões a perspectiva de pensá-las ritualisticamente e como exercício disciplinar de poder, a partir das contribuições de algumas abordagens antropológicas (Lima, 2002; Souza Lima, 2002). Do mesmo modo, ao observarmos as relações produzidas no momento da realização das entrevistas, reinsertamos no debate sobre acesso ao ensino superior o complexo problema acerca de nosso sistema de classificação racial, que há décadas parecia ter sido superado, assim como o das relações de alteridade e poder que o cercam e constituem.

Da peritagem racial à validação das comissões de heteroidentificação

Tão logo as discussões sobre a implementação de ações afirmativas – seja na forma de iniciativas produzidas pela sociedade civil ou de políticas, elaboradas a partir da política institucional (Vieira, 2003) – chegaram ao debate público no Brasil, ao longo dos anos 1990, as características de um sistema de classificação multirracial e cromático foram acionadas como possível obstáculo a medidas que pressupunham a utilização de um critério racial binário: negros e brancos.

No discurso ordinário, perguntava-se “quem é branco no Brasil?”, enquanto, no campo acadêmico, era travado um embate sobre os significados de nosso sistema de classificação. Em *Multiculturalismo e racismo no Brasil: uma comparação Brasil x Estados Unidos* – o primeiro livro sobre ações afirmativas publicado no Brasil, organizado por Jessé de Souza –, por

exemplo, o eixo de reflexões percorre questionamentos sobre a possibilidade de desenvolvimento de mecanismos de ação afirmativa em um país com tamanha flexibilidade.

A princípio, esse debate foi superado quando as universidades estaduais UERJ e UNEB e a federal UnB, não obstante esse impasse inicial, implementaram suas políticas de ação afirmativa para a ampliação do acesso a suas graduações. Contudo, a iminência de ocupação indevida de vagas por candidatos nãoelegíveis e a necessidade de salvaguardar as medidas de inclusão adotadas levou as instituições a desenvolverem mecanismos de controle para possíveis fraudes. Desse modo, a primeira comissão de heteroidentificação implementada no ensino superior brasileiro ocorreu na Universidade de Brasília (UnB) em 2004. Sua instauração resultou em grande polêmica, sobretudo porque ali foram impostas formas de classificação e identificação a partir de um olhar “estrangeiro”, sendo denominada pelos críticos de “peritagem racial” ou “tribunal racial”, em alusão às práticas do racismo científico difundido na passagem dos séculos XIX e XX. A reserva de vagas instituída pela UnB previa a verificação do critério racial através de fotos, antes de se validar a matrícula do estudante (Maio & Santos, 2005). Entretanto, após o polêmico caso dos gêmeos, no qual um foi aceito na política de reserva de vagas e o outro não, a instituição passou a adotar entrevistas como método de validação (Blackman, 2014).

Além disso, um levantamento realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA) observou que, até 2011, 40 universidades adotavam algum procedimento de definição para pertencimento racial. Trinta e quatro (85%) adotavam a autodeclaração; três (7,5%) implementaram comissões de verificação; duas (5,0%) usavam fotografia; e uma (2,5%) associava o uso de fotografia à comissão de verificação. Medidas que foram descontinuadas posteriormente à implementação da Lei de Cotas em 2013, que previa o critério de autodeclaração racial (Feres Júnior *et al.*, 2011).

As comissões somente voltam ao cenário do ensino superior em 2017, quando nove instituições implantaram o mecanismo de forma complementar à autodeclaração. Criando uma tendência, o número de comissões cresceu rapidamente; chegando a 69 instituições em 2021 (Santos, 2021). A literatura explica esse movimento de três maneiras. A primeira, como uma resposta às fraudes ocorridas no processo de matrícula dos estudantes

nessas instituições (Ferreira, 2020; Dos Santos et al., 2021). A segunda, como um reflexo das comissões criadas no âmbito dos concursos públicos. Essas tiveram a sua constitucionalidade garantida no Supremo Tribunal Federal a partir da Ação Declaratória de Constitucionalidade nº 41 (Brasil, 2017). E, por fim, por pressões advindas do Ministério Público.

Em um primeiro momento, as instituições começaram a criar comissões de “verificação”. Essas são um mecanismo de averiguação das matrículas ocupadas por estudantes que não se enquadram no critério da reserva de vagas. É importante ressaltar que em todos os tipos de cotas existe a possibilidade da fraude. Contudo, as queixas ocorriam, em sua maioria, por parte dos integrantes dos movimentos negros que acompanham a implementação da lei nº 12.711/12, em especial, a entrada de alunos pretos e pardos nas instituições de ensino superior.⁴

A mudança de paradigma ocorre a partir de discussões centradas na ideia de que “a vaga ocupada por um fraudador nunca será recuperada”. Com essa perspectiva, as instituições de ensino superior começaram a instituir, no momento da matrícula dos estudantes, de forma complementar, comissões de heteroidentificação (Nunes, 2018). Essas foram denominadas de “comissões de validação” e seguem um modelo parecido com as comissões que operam em concursos públicos.

É importante destacar que, quando falamos em “complementar”, estamos assinalando o fato de que a heteroidentificação só pode ocorrer após a autodeclaração. Esse processo envolve um direito do indivíduo de se identificar como pertencente a uma determinada cor ou a um grupo social. Do mesmo modo, possui um caráter subjetivo, no qual há uma autodefinição e uma autoidentificação. A problemática se instaura justamente nesse campo, pois, muitas vezes, a estrutura social que reflete sobre o indivíduo não é a mesma que este contempla. Além disso, também há a má intenção, em que o sujeito conscientemente fraudava o processo. O embasamento para criação das Comissões de Heteroidentificação está debruçado nesse segundo contexto.

Instauradas, as instituições de ensino superior iniciaram seu processo de organização dos critérios de heteroidentificação.⁵ Essa discussão estava

⁴ É importante destacar que, desde 2015, os movimentos negros, em especial o Educação e Cidadania de Afrodescendentes Carentes (EDUCAFRO), tentam tornar a punição mais rigorosa para quem fraudava a cota racial.

⁵ Para compreender melhor esse processo, ver Nunes (2018).

polarizada quanto à inclusão de estudantes que possuem ascendência preta, parda ou indígena ou estudantes que atendem fenotipicamente a esses critérios. Assim, a partir do entendimento de que as ações afirmativas perpassam a questão do racismo estrutural e de que este, no caso brasileiro, ocorre não pela ascendência, houve um entendimento de que essas comissões deveriam observar o fenótipo dos estudantes (Silva et al., 2020; Santos, 2021). No caso do Rio de Janeiro, estado onde se localiza a UNIRIO, nossa instituição de análise, ainda se teve como pano de fundo a pressão do Ministério Público para que essas comissões aderissem ao critério de fenótipo como forma prioritária (MPF, 2018). Nesse sentido, os gestores se aproximaram do argumento de Oracy Nogueira (1954) de que, no Brasil, existe um “preconceito de marca” no qual os traços físicos dos indivíduos incidem diretamente no modo como este irá acessar direitos e bens. As comissões de heteroidentificação, justamente por observarem essas “marcas”, debruçam-se sobre a construção da identidade racial brasileira, em especial, na categoria “pardo”, na qual a “negritude autodeclarada é controvertida ou ao menos posta em dúvida” (Rios, 2018, p. 235).

As primeiras análises sobre a implantação das comissões em instituições de ensino superior apontam para uma problemática em relação à verificação da pessoa parda. Os estudos de Maia e Vinuto (2020), em que se observaram estudantes de Segurança Pública da Universidade Federal Fluminense, mostram que há uma facilidade em aferir pessoas brancas e de pele mais escura, entretanto, isso não acontece quando a pessoa pertence ao grupo dos pardos. Além do tom da pele, existem outras características que são observadas para a identificação do sujeito de direito à cota racial. Fatores como cabelo, nariz, boca, roupas e local de residência são importantes para esta verificação (Maia & Vinuto, 2020). Nesse último caso, roupas e local de residência interpõem a posição de classe dos indivíduos; corroborando a ideia de que “dinheiro embranquece e pobreza escurece” (Silva 1999, p. 111). Ao garantir esse entendimento, as comissões passam a ter uma análise racial transpassada pela classe e tornam-se distantes das discussões de que a desigualdade racial acontece isoladamente das condições socioeconômicas do indivíduo. O pardo, portanto, se torna figura da transposição de um argumento centrado nos problemas raciais brasileiros e se concentra numa interseção de desigualdades.

A questão da regionalidade brasileira também é relevante para pensarmos essa relação. Isso, porque as relações raciais e as formas como a pessoa é lida racialmente se modificam, dependendo do local. Assim, considerar o indivíduo pardo em um local como o Rio de Janeiro é diferente de o considerar na Bahia. Do mesmo modo, essa relação também será diferente no sul do Brasil (Maia & Vinuto, 2020).

Assim, a heteroidentificação de pessoas pardas perpassa o reconhecimento social de que esses indivíduos sofrem de fato preconceito racial e isso implica uma série de condições que estão na base da estrutura social brasileira. Braga (2021), ao comentar sobre o alto índice de reprovação de pessoas pardas na UFMG, argumenta que existem pessoas pardas que não precisam deste tipo de política para concorrer aos processos seletivos. Nessa perspectiva, ainda que conste *de jure* como membro da categoria negro, o elemento pardo é socialmente lido como pessoa que não passa pelas mesmas agruras e sofre discriminação racial que justifica adoção para si de importantíssima ferramenta de luta contra o racismo! (Braga, 2021, p. 114).

Outra questão que se faz relevante para o debate no âmbito das comissões de validação é a forma como os estudantes ingressantes lidam com e se compreendem dentro desse processo. Ao analisar o momento da realização dessas comissões na UFF, Miranda, Souza e Almeida (2021) atentam para a dificuldade dos estudantes em fundamentar sua autodeclaração no formulário da instituição. Esse continha questões como “Você já sofreu preconceito?” ou “Por que você se considera preto(a), pardo (a) ou indígena?”. Em muitos casos, os estudantes procuravam os burocratas responsáveis pela comissão para perguntar “eu escrevo o quê, professor (a)?” (Miranda et al., 2021, p. 20).

Nesse sentido, compreendemos que as Comissões de Heteroidentificação trazem questões fundamentais a serem pensadas pelas ciências sociais. Primeiramente, a partir da dimensão da “técnica”, isto é, dos modelos de verificação/validação instituídos por cursos prévios de “legitimação” dos avaliadores – que pressupõem formação, “capacitação” e “adequação” específicas para sua atuação institucional – e portarias institucionais. E, depois, a partir da dimensão do campo subjetivo, em que se observam diferentes comportamentos tanto do observado quanto do observador.

Da adoção de ações afirmativas à instalação das comissões de heteroidentificação: o caso da Unirio

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, de acordo com sua página institucional, originou-se a partir do Decreto-Lei nº 773 de 20 de agosto de 1969, que estabeleceu a vinculação de instituições isoladas, até então associadas “aos Ministérios do Trabalho, do Comércio e da Indústria; da Saúde; e da Educação e Cultura” – a Escola Central de Nutrição, a Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, o Conservatório Nacional de Teatro (Escola de Teatro), o Instituto Villa-Lobos, a Fundação Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro e o Curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional –, fundando assim a Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara (Fefieg), à qual se juntaria, em 1977, o Curso Permanente de Arquivo (do Arquivo Nacional) e o Curso de Museus (do Museu Histórico Nacional).

Ainda antes, em 1975, após a fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, passou a ser chamada de Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (Fefierj); em 1979, Universidade do Rio de Janeiro (Unirio); e, por fim, em 2003, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

A Unirio é uma das quatro universidades federais localizadas no Rio de Janeiro, um estado que, entre as 27 unidades da federação, ocupa a quarta posição no *ranking* de distribuição de universidades federais por estado, juntamente ao Pará,⁶ Paraná⁷ e Pernambuco,⁸ atrás apenas de Minas Gerais,⁹

⁶Pará possui quatro universidades federais: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

⁷Paraná possui quatro universidades federais: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Esta última é dividida igualmente com os estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

⁸Pernambuco possui quatro universidades federais: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (Ufape) e Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Esta última é dividida igualmente com os estados da Bahia e Piauí.

⁹Minas Gerais possui onze universidades federais: Universidade Federal de Alfenas (Unifal), Universidade Federal de Itajubá (Unifei), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (Ufla), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

do Rio Grande do Sul¹⁰ e da Bahia.¹¹ Incluindo a já mencionada Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, o estado conta ainda com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal Fluminense (UFF).

Ocupar a quarta posição na distribuição de universidades por região pode parecer, a princípio, modesto para um estado como o Rio de Janeiro. Mas, até a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni,¹² instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o estado ocupava a terceira posição na distribuição de universidades federais em seu território, atrás de Minas Gerais (11) e do Rio Grande do Sul (5). Bahia, Pará e Pernambuco possuíam, até então, três universidades federais, e Paraná, duas.

Além disso, se considerarmos exclusivamente as instituições de ensino superior públicas, somam-se às quatro universidades mencionadas a municipal Faculdade Professor Miguel Ângelo da Silva Santos (FeMass), as estaduais Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), Universidade Estadual da Zona Oeste (Uezo), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf); os institutos federais Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa), Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), Escola Nacional de Ciências Estatísticas (Ence); Instituto Federal Fluminense (IFF) e Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

Considerando as universidades federais, estaduais, municipais e os institutos de ensino superior, veremos que o Rio de Janeiro apresenta grande diversificação entre as instituições. Para além da variedade de IES, o estado é conhecido por seu lugar de tradição e destaque no cenário do ensino superior

¹⁰ Rio Grande do Sul possui sete universidades federais: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande (Furg), Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Esta última é dividida igualmente com os estados do Paraná e de Santa Catarina.

¹¹ Bahia possui seis universidades federais: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob), Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), dividida com Ceará, e Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Esta última é dividida igualmente com os estados de Pernambuco e Piauí.

¹² O Reuni tinha proposta de subsidiar a ampliação do acesso e da permanência no ensino superior através de medidas que, entre outras, incentivava a expansão de instituições de ensino superior através da interiorização e criação de campus universitários.

nacional. Possui a primeira universidade do Brasil, a UFRJ; detém centros expressivos de pesquisa e produção de conhecimento e programas de pós-graduação consolidados. Além disso, protagonizou discussões essenciais para os recentes debates sobre acesso, inclusão e democratização.

No que se refere especificamente às ações afirmativas, o Rio de Janeiro representou vanguarda das discussões, em especial, quando a Uerj se tornou uma das primeiras universidades brasileiras a adotar ação afirmativa para a inclusão de jovens de baixa renda e de minorias étnicas, através da aprovação pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj) das Leis 3.524 (em 2000) e 3.708 (em 2001). Em contrapartida, no estado, também se situa o principal campo da resistência às ações afirmativas, representado fundamentalmente pela UFRJ, que, já em 2004, havia declarado que seu Conselho de Ensino, fundamentado em resoluções como a produzida pela Faculdade de Medicina, rejeitaria qualquer proposta de ações afirmativas/cotas que fossem submetidas para aprovação.

Matéria de Rubem Berta (2004) inclui depoimento do então diretor daquela instituição em que declara sua posição contrária às cotas, argumentando que essa medida iria aumentar o risco de precarização do ensino e a evasão no curso. Em deliberação realizada no final de julho de 2004, todos os 32 membros da congregação se opuseram à proposta de reserva de vagas na Faculdade de Medicina (Wickbold & Siqueira, 2018, p. 5).

Apesar das pressões internas, somente em 2011, às vésperas da promulgação da Lei de cotas, a UFRJ aprovou, em seus conselhos superiores, a adoção de reserva de vagas, mas somente direcionadas para alunos originários de escolas públicas, as chamadas cotas sociais, (Magalhães & Menezes, 2014), em uma decisão analisada como “um exemplo da resistência enfrentada à modalidade de cotas raciais” (Wickbold & Siqueira, 2018, p. 3).

A aprovação das cotas sociais por resolução do conselho universitário na UFRJ, em 2011, fez com que a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, instituição vizinha, localizada no tradicional bairro da Praia Vermelha, na Zona Sul do Rio de Janeiro, se tornasse a última universidade pública do estado a adotar qualquer medida de ação afirmativa para a ampliação do acesso às graduações. De acordo com levantamento do Gemaa (Feres Jr. *et al.*, 2011), até as vésperas da implementação da Lei de Cotas,

somente cinco instituições federais do Sudeste não haviam desenvolvido suas políticas de ações afirmativas, e a Unirio encontrava-se entre essas.¹³ Sem que se tivesse produzido qualquer mobilização na comunidade acadêmica, ou nem mesmo discussões no Conselho Universitário (Consuni) ou no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), seus conselhos superiores, a Unirio somente incorporou ações afirmativas como forma de acesso a suas graduações por força da Lei de cotas, instituída em 2012.

Entre a década que compreende o início das ações afirmativas, em 2012, até o ano de 2022, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro ampliou as ações afirmativas para além da graduação. Atualmente, além de ações afirmativas para o acesso à graduação, a Unirio conta com uma PróReitoria de Assuntos Estudantis (Prae) que, como complemento dos mecanismos de inclusão, desenvolve políticas direcionadas à permanência de estudantes, sobretudo aqueles com perfil compatível aos das cotas sociais. Do mesmo modo, os programas de pósgraduação em seus mestrados e doutorados incorporaram cotas étnicas e raciais em seus processos seletivos.

Pode-se afirmar que a entrada da Unirio no universo das políticas de ação afirmativa, seja para o acesso à graduação, seja para o acesso à pósgraduação, ou ainda com a adoção de assistência estudantil, não ocorreu de forma orgânica. Ou seja, desde o acesso à graduação chegando à adoção de cotas na pósgraduação, não houve sensibilização da comunidade acadêmica para a questão, tampouco discussões amadurecidas em seus conselhos superiores. Do mesmo modo, a PróReitoria de Assuntos Estudantis responde a uma demanda do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

No âmbito das comissões de heteroidentificação, objeto de nossa análise, o processo de adesão da Unirio se insere em dois contextos. O primeiro, interno à instituição, foi angariado pelos próprios funcionários, em 2016, após a primeira avaliação da implementação da Lei nº12.711/12. Durante o trabalho de campo, percebemos que houve certo incômodo após a constatação de que, entre os estudantes que participavam do processo, alguns não se enquadravam na autodeclaração. No curso das observações, percebemos ainda que esse tipo de situação tinha a ver com a percepção do burocrata em relação à política. Por outro lado, no contexto externo, vale lembrar

¹³ De um total de 98 universidades públicas até então existentes no Brasil, 70 (71,4%) desenvolviam ações afirmativas, sendo 31 estaduais (de um total de 37) e 39 federais (de um total de 61). Observando especificamente o Sudeste, das 28 universidades públicas da região, apenas 5 não contavam com ações afirmativas; entre essas, a Unirio.

que o Ministério Público do Rio de Janeiro, após denúncias de membros de movimentos sociais, notificou as universidades do estado exigindo a criação de comissões de heteroidentificação.

Assim, uma questão e problema que estavam sendo discutidos nos conselhos universitários se deslocaram para o âmbito jurídico, e como todas as universidades do Rio de Janeiro foram intimadas, optou-se pela proposição de um modelo único de comissão, resultando, assim, na criação de um Termo de Ajustamento. Este, por sua vez, previa que o procedimento de heteroidentificação fosse feito através de fenótipo e realizado por uma banca que apresentasse ampla diversidade de membros. No caso da Unirio, foi escolhida uma banca com dois membros de cada segmento: discente, docente e técnico-administrativo. Entre os discentes, foram priorizados integrantes dos movimentos/coletivos negros da universidade.

Além disso, foi interpretado que, como ato administrativo, a participação dos integrantes nas comissões não poderia ocorrer sem curso prévio que os formasse e capacitasse como avaliadores. Num primeiro momento, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) oferecia cursos para formar membros da banca. Entretanto, mais recentemente, a própria Unirio passou a oferecer esse tipo de formação.

Longe de haver um consenso dentro da universidade, ao longo do trabalho de campo percebemos existir certa dificuldade em recrutar membros docentes e técnicos para compor as bancas. Por isso, o recrutamento ocorreu através das práticas relacionais da instituição e não por chamadas públicas. Esse processo, em alguma medida, está associado às relações de poder no cerne das instituições, temática que iremos tratar nas próximas seções.

Sobre ritos institucionais disciplinares e o poder de nomear

Processos normativamente ritualizados, bem como as relações daí decorrentes no campo institucional, podem ser pensados à luz das formulações de Foucault (1992) – particularmente as que se referem ao surgimento de determinadas instituições – sobre o exercício capilarizado de *poderes disciplinares*, quando mecanismos de controle expressos sob a forma de avaliação, supervisão, formalização e normatização vão institucionalizar

práticas disciplinares ou microtécnicas de poder atuando sobre indivíduos, sujeitos e grupos sociais.

Embora a análise de Foucault sobre as relações de poder seja resultado de investigações delimitadas e circunscritas a certos espaços e relações, é possível percebermos que a intervenção de certas tecnologias de controle – e de produção – de indivíduos, posta em prática em instituições como a prisão, o hospital, a escola e a fábrica, também ocorre em outros campos e espaços, no sentido de disciplinar o funcionamento e as ações daqueles que os fazem existir. Tal como uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, tais tecnologias – sempre ancoradas em “saberes” – atuam como instrumentos de poder que viabilizam o controle minucioso de fazeres, práticas e papéis, disciplinando e criando relações de “adequação”. O que interessa a Foucault (1992) é a observação do desenvolvimento de uma certa eficácia produtiva e positiva do poder, ou seja, examinar de que modo e por meio de que estratégias o poder ressurge como positividade, ou como ele produz relações e *rituais de verdade*, a fim de gerir e adequar de forma eficaz vida institucional e vida dos indivíduos, sempre no sentido do aperfeiçoamento de suas capacidades.

No que se refere ao objeto aqui analisado, partimos do pressuposto de que aqueles que atuam em bancas e comissões de avaliação ou validação – heteroidentificação – são escolhidos porque julgados aptos e detentores de uma espécie de *notório saber* – *saber* também associado às noções de vivência e experiência – a ser aplicado sobre um campo de ações, relações e indivíduos. Vale lembrar que “avaliadores” são também alvo de formação específica – institucionalmente amparada – que lhes confere a legitimidade de *peritos* dotados de certo *capital* de conhecimento a ser empregado para a eficácia – e legitimidade – de um processo institucional que se busca instaurar e manter.

Consideramos que o estudo de rituais, tema clássico da antropologia desde Durkheim, assume um especial significado teórico e, menos obviamente, político, quando levado dos estudos clássicos para o mundo moderno. Nesse movimento, o foco, antes direcionado para um tipo de fenômeno considerado não rotineiro e específico, amplia-se e passa a dar lugar a uma abordagem que privilegia uma pluralidade de eventos interpretados como “socialmente singulares” ou como “fenômenos especiais”.

Sabemos que o ritual é um dos temas mais discutidos na antropologia, remontando aos trabalhos de Durkheim, Robertson Smith, Van Gennep,

Bateson, Gluckman, até Turner e Leach. Há uma vasta literatura sobre esse tema, e, no último século, inúmeras definições foram propostas e infindáveis classificações sugeridas. Apesar disso, ou exatamente em razão disso, ao pensarmos o nosso objeto – comissões de heteroidentificação – como espaços de ritualização de práticas e procedimentos, não partimos de uma definição *a priori* de ritual. Isto é, não buscamos separar, em termos absolutos, o que é ritual do que *não é* ritual, na medida em que acreditamos que a própria concepção de que um evento reúne características de um ritual, por ser “diferente, especial, peculiar”, tem que ser *nativa*.

Seguindo essa inspiração, acreditamos que passa a ser *ritual* o que, em campo, é definido ou vivido como peculiar, distinto, específico, sendo o pesquisador personagem relevante na escolha dos acontecimentos significativos para uma investigação e abordagens ritualísticas. Daí, em nossa percepção, buscamos evitar classificações prévias, como se estivéssemos à procura de um novo *kula* em espaços e no correr de eventos e experiências institucionais. Assim, buscamos aqui algo que surpreenda nossas categorias e representações naturalizadas, partindo do princípio de que grande parte do repertório sociocultural de uma determinada sociedade envolve a ritualização e de que os rituais não se separam de outros comportamentos sociais de forma radical e absoluta. Uma flexibilidade analítica se segue, portanto, e a abordagem desenvolvida para estudar os rituais pode ser utilizada de maneira produtiva e criativa para analisar eventos em geral.

Enfim, entendemos que o ritual pode ser visto como ferramenta de análise que vai repensar tipos especiais de eventos dotados de certa ordem que os estrutura, de um sentido de acontecimento cujo propósito é coletivo, de uma eficácia *sui generis* e uma percepção de que são acontecimentos diferenciados, daí serem suscetíveis à análise porque já recortados em “termos nativos”. Portanto, afastada a ideia de ritual como “objeto” meramente empírico, ele adquire, aqui, o papel de instrumento privilegiado de análise: como ferramenta e não tema ou objeto de estudo. Insistimos: como rituais não se separam de outros comportamentos de forma absoluta, eles simplesmente replicam, enfatizam ou acentuam o que já é usual; e, se há uma coerência mínima na vida social, como nós, cientistas sociais, acreditamos, é possível aplicar o potencial analítico desenvolvido para os rituais para “eventos extraordinários” – e pensados como tais pelos grupos, coletivos e sociedades.

Propondo aqui uma breve retrospectiva sobre a abordagem teórica dos rituais, relembremos que, nos anos 1960, Edmund Leach (1976) contribuiu para o tema com um trabalho que se tornou clássico na Antropologia. Ao estudar os Kachin birmaneses em suas relações menos ou mais técnicas e menos ou mais ritualizadas, Leach distinguiu três tipos de comportamentos: além do racional-técnico (dirigido a fins específicos que, julgados por nossos padrões de verificação, produzem resultados de maneira mecânica); o comunicativo (que faz parte de um sistema que serve para transmitir informações através de um código cultural) e o mágico (que é eficaz em termos de convenções culturais). Para o autor, os dois últimos tipos envolviam um complexo de palavras e ações, isto é, uma linguagem condensada e declaratória sobre como os indivíduos estão, simbolicamente, envolvidos na ação e quais os seus *status* sociais no sistema estrutural em que temporariamente se encontram.

Assim, sobre a potência ritualística ou sobre o poder dos rituais, Leach (1976) nos ensinou que, numa espécie de compatibilidade construída, o mundo cotidiano penetra o mundo ritual, fornecendo-lhe como matériaprima aquilo que nele se expressa e cuja reconstituição, por meio dos elementos retóricos e simbólicos do ritual, vai contribuir para que algo seja revelado, reforçado ou até neutralizado sobre a estrutura social. Em outras palavras, por meio do ritual, explicitam-se, em linguagem simbólica, aspectos relevantes do sistema social, seja como forma de reforçar e acentuar regras, posições e relações já existentes, ou, ao contrário, como forma de neutralizar, inverter e conferir novos significados ao que existe.

Trata-se ainda de um momento que se aproxima da experiência teatral, quando uma encenação dramatiza o que se vivencia na vida cotidiana e na qual contradições e dilemas fundamentais expressos nas relações sociais são reposicionados, seja para acentuá-los, seja para ressignificá-los. Além disso, se pensarmos nos rituais como encenação teatral, acreditamos ser possível também perceber, como consequência de sua qualidade dramática, aquilo que Goffman (1989) denomina de *controle de impressões*: quando um certo número de pessoas ou atores exercitam *a arte de manipular a impressão* para representarem com sucesso seus personagens. Segundo o autor, “[a] fim de evitar que aconteçam incidentes e o embaraço consequente, será necessário que todos os participantes da interação, bem como aqueles que não participam, possuam certos atributos e os expressem em práticas empregadas para salvar o espetáculo” (Goffman, 1989, p. 195).

Em suma, seja pela inversão, reforço ou neutralização, normas e padrões sociais são reforçados ou neutralizados na atividade ritual, quando aspectos da realidade são enfatizados em detrimento de ou complementaridade a outros. Essa dinâmica mental e emocional vem fortalecer – assim como parece alimentar-se de – um *conjunto matriz* de imagens hierárquicas que acentua e reatualiza a “competência” de alguns *versus* a “incompetência” de outros; o *savoir-faire* de um grupo contra o “despreparo” de outro. Assim, pode-se dizer que uma comissão de heteroidentificação, operando como ritual, engendra uma dramatização que acentua certos aspectos da realidade social que normalmente se encontram submersos na vida cotidiana, por meio de toda uma simbologia que faz com que ressurgam com mais ênfase.

Em relação ao que observamos, em que a bancacomissão é organizada como um *exercício demonstrativo* de como as coisas devem funcionar segundo parâmetros elevados a um *determinado padrão de veracidade e confiabilidade, no sentido da eliminação da possibilidade da fraude*, há uma *performance* ritualística. A sabatina imposta ao avaliado busca também demonstrar uma ordem institucional que, normatizando procedimentos, quer se revelar como um processo imparcial, rigoroso, disciplinado e crítico quanto ao encaminhamento de decisões que envolvem disputas, questionamentos e a possibilidade da ocorrência de ações orientadas por novos procedimentos – normatizados – como “recursos cabíveis” e denúncias a órgãos competentes.

No curso desse processo, engendra-se um minucioso controle – sob o amparo daquilo que os indivíduos “interiorizaram da exterioridade”, isto é, do que incorporaram como limites e possibilidades inerentes às suas posições sociais – para que certas pretensões *demonstrativas* não sejam enfraquecidas e para que não surjam descréditos em relação ao que se busca afirmar e reproduzir. Portanto, ao mesmo tempo que a ritualização engendrada nas comissões de heteroidentificação vem reforçar aquilo que se pretende afirmar sobre as instituições – seja seu perfil democrático, sua competência, ou alinhamento com direitos humanos – ela reafirma igualmente o poder de nomear, classificar, incluir e excluir, expresso na própria lógica operacional de um evento em que a cena principal deve refletir a *transparência, o caráter solidário, o compromisso com a democracia, a vinculação a políticas de reconhecimento de direitos* etc.

A tentativa de pensar esses eventos sob o prisma de uma linguagem ritualística acionada dentro de uma finalidade “demonstrativa” e pedagógica,

ou para reforçar lugares, posições e relações que se estabelecem no mundo social, fez-nos confirmar, a partir de um campo totalmente singular, o que Leach afirmara há muito tempo sobre os rituais. Eles propiciam a declaração de algo sobre aqueles que estão envolvidos na ação – como o *status* que adquiriram e a posição que ocupam dentro de uma estrutura social hierárquica –, assim como fazem com que certos aspectos do mundo fiquem em evidência, sejam reforçados e, talvez, por alguns caminhos, neutralizados.

O que revelam os rituais das comissões de heteroidentificação?

Um olhar apressado traduziria os procedimentos que organizam a realização das comissões de heteroidentificação da Unirio como essencial e eminentemente técnicos, e talvez até enfadonhos.

Primeiro cenário: o candidato que, após realização do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), submeteu-se à classificação no Sistema de Seleção Unificado (Sisu) a partir de algum tipo de cota, uma vez aprovado, no momento da matrícula, apresenta-se diante de uma banca, por meio da qual é inserido num rito montado para a validação de seu pertencimento racial. Sentado frente a uma comissão, como já mencionado, composta por dois técnicos, dois docentes e dois discentes brancos e negros, o candidato a ocupar uma das vagas destinadas a cotas raciais para pretos e pardos vai responder perguntas elaboradas por seus examinadores. Todo esse procedimento é filmado desde o momento em que o candidato entra na sala de aferição. Após responder às questões, o candidato aguarda a conclusão da banca/comissão que, na maior parte das vezes, resulta em aprovação.

Segundo cenário: a não aprovação. Caso os reprovados impetrem recurso, esse processo se repetirá, dessa vez, em nova banca formada por novos membros. Estes, por sua vez, analisam as imagens do candidato, filmadas ainda no momento da primeira aferição, e, a partir de então, produzem novo parecer.

Terceiro cenário: a não aprovação final. Resta aos que não foram aprovados a possibilidade de reverter a decisão através de medida extrauniversidade, ou seja, acionando o poder judiciário.

De maneira geral, as práticas produzidas durante a instalação das comissões buscam adotar procedimentos técnicos que, apesar de recentemente inseridos

na rotina das matrículas, foram prontamente incorporados à burocracia das instituições de ensino superior. Sintetizando as informações já apresentadas neste artigo: a comissão é paritária; seus integrantes obtêm treinamento prévio sobre as relações raciais no Brasil e sobre procedimentos jurídico-institucionais; todos são instruídos a analisar o candidato a partir de critérios unicamente fenotípicos, portanto objetivos, tais como cor de pele, textura de cabelo e traços fisionômicos, embora perguntas possam ser formuladas.

Contudo, um olhar mais cuidadoso para esse rito que se repete a cada semestre, durante todos os dias de realização de matrícula para calouros já tensos e ansiosos pela entrada em uma universidade pública, permite entrever detalhes e nuances de uma prática que muito tem a revelar: a) seja sobre como funcionam, na universidade, as dinâmicas de institucionalização de narrativas produzidas e legitimadas pela opinião pública; ou b) como operam as relações de alteridade e, conseqüentemente, de poder daí decorrentes; ou, por fim, c) sobre as próprias relações raciais brasileiras.

Naquilo que se refere às dinâmicas de institucionalização de narrativas produzidas e legitimadas pela opinião pública, um questionamento pode ser elucidador. Se perguntássemos a qualquer pessoa “o que pretendem efetivamente as comissões de heteroidentificação?”, provavelmente obteríamos, como pronta resposta, a assertiva: “pretendem evitar fraudes e garantir que pessoas não legítimas ocupem vagas destinadas às cotas raciais”.

De fato, o principal argumento justificador para a instalação de comissões de heteroidentificação resulta da ideia de que haveria número significativo de fraudes entre os que supostamente estariam reivindicando o direito de acesso às universidades através das cotas raciais. Tal discurso, difundido na opinião pública, foi elaborado por grupos específicos de agentes sociais e políticos: primeiro, por setores do ativismo negro institucionalizado, responsáveis pela produção de discursos para um público externo às universidades; segundo, por coletivos de estudantes negros que, atuando no interior das universidades (Guimarães et al., 2020), exercem pressão sobre distintos níveis da gestão universitária; terceiro, pela mídia que, regularmente, veicula reportagens nas quais a categoria fraude é destacada;¹⁴

¹⁴ Como exemplo de notícias divulgadas na grande mídia temos as seguintes manchetes: a) “Denúncias de fraudes em cotas raciais levaram a 163 expulsos em universidades federais” (Moreira, 2020); b) “Fraude em cotas: UnB avalia 90 denúncias e puniu 25 alunos em 2020” (Peres, 2021); c) “USP investiga 193 denúncias de fraude no sistema de cotas raciais” (Mello, 2021).

e por fim, por parcela de estudiosos do campo que, em diversos trabalhos publicados, associaram comissões de heteroidentificação ao combate às *fraudes* (Carvalho, 2020; Freitas & Sarmiento, 2020; Sales & Freitas, 2020).

Contudo, a ideia de combate às fraudes, tão demandada por atores sociais e políticos perde força discursiva tão logo as comissões são institucionalizadas e incorporadas à dimensão burocrática da gestão pública. Embora a tentativa de assumir identidade indevida a fim de assumir vaga legalmente destinada a grupos específicos deva ser entendida, de fato, como fraude, ou ainda como falsidade ideológica (Artigo 299 do Código Penal), o discurso institucional investe na não criminalização de uma possível conduta irregular, entendendo que, nesse processo “disciplinador”, uma banca de *peritos* treinados atua para avaliar – e validar ou não – o pertencimento racial de um candidato/a e, em caso de dúvida e suspeição quanto a sua autodeclaração, questioná-la e negá-la.

Nesse sentido, a finalidade das comissões subverte a narrativa produzida originalmente pelos agentes sociais e políticos. Em lugar de impedir ou controlar as fraudes, o fim retoma de forma positiva a ideia de “peritagem”, na medida em que os integrantes da comissão passam a atuar como peritos habilitados a validar – ou não – o que se entende como sendo “a solicitação de obtenção de direito por parte de um candidato”. Nesse sentido, a recusa ou reprovação não representariam a constatação de um crime, mas a invalidação do pleito para a obtenção do acesso, sem que fosse, desse modo, necessário aplicar sanção judicial prevista em lei específica, tal como deveria ocorrer em casos de fraudes e falsidade ideológica comprovadas.

Surge, nesse procedimento, outra finalidade não explícita ou publicizada: a do levantamento de suportes para uma possível judicialização, tendo em vista que todos os ritos que sucedem a entrada do/a recém-aprovado/a evidenciam tal proposta: assim que o/a candidato/a entra na sala, a gravação é iniciada. Vale destacar que a gravação e filmagem de um ato, reunião ou evento institucional não é algo trivial e com propósitos exclusivos de “memória”. Uma experiência institucional gravada pode ter finalidades plurais e adquirir, inclusive, caráter de prova, caso, adiante, haja denúncias e/ou interposição de recursos. Não por acaso, quando ocorrem “ritos institucionais” envolvendo um coletivo, indaga-se a todos se será permitido gravar o evento. Todavia, ainda que “acionar gravador e câmera” tenha para a maioria um sentido de respaldo jurídico-legal, quando se “entra no modo gravado”, é como se “a ficha da formalização caísse” para todos, pois, a partir

de então, adentra-se num momento peculiar e extraordinário dos papéis a desempenhar, do controle das impressões (Goffman, 1989) e, no caso da banca de verificação, da interpelação da subjetividade e da autopercepção do outro, cujo pertencimento será inquirido.

Uma vez inseridos no “modo gravado” e ritualístico da observação do/a candidato/a, instaura-se uma *sabatina vigilante* de caráter pedagógico, disciplinador, controlador e legitimador: um *ritual de verdade*, como sugere Foucault, porque estruturado sobre o alicerce de argumentos e discursos representados como legítimos, a fim de adequar e gerir de forma eficaz, competente, idônea e confiável a vida das instituições e das pessoas que nela atuam e ingressam (Lima, 2004).

O envolvimento de todos os que se relacionam durante a ritualização “pedagógica” constituída nas comissões de heteroidentificação supostamente viabilizaria o exercício da vigilância contra fraudes e um *olhar disciplinador* de tal modo que *o vigiado adquira de si mesmo a visão de quem o observa*. Nessa *performance*, os atores agem – e atuam – em conjunto para manter certas impressões, concordando sobre o tipo de representação a ser oferecida aos participantes. Fica o avaliado “imerso num ritual”, em contato permanente com o indiscreto olhar da banca; sujeito a perguntas orientadas para corrigir erros, ensinar *lições* e, assim, *reafirmar* lealdade aos princípios estruturantes daquela instituição, ainda que, ao final, questionamentos, dúvidas, ruídos e conflitos possam resultar em denúncias formais e informais, ou em prerrogativas conhecidas como “recursos cabíveis” – estes últimos amparados normativamente – conflitando com o que a banca decidiu, desaprovou e negou: o pleito do acesso à instituição e à formação desejadas.

Nesse sentido, duas questões relevantes emergem. A primeira se refere à relação do processo com os atores e os regimentos institucionais, tendo em vista que a dimensão procedimental – criada com objetivo de garantir a confiabilidade no processo – se torna peça-chave para compreendermos essas relações. No caso da Unirio, observamos existir grande preocupação em respaldar a Comissão, caso sua decisão seja questionada na esfera judicial, por quaisquer razões que evidenciem um caráter subjetivo na atuação de seus membros. Emerge desse ponto o segundo conjunto de revelações que evidenciam impasses não resolvidos pelas bancas de heteroidentificação: “como estabelecer procedimentos objetivos e neutros diante de processos de avaliação e classificação do outro”. Para além do exercício de peritagem,

como pretendem, comissões são processos de interação. Aqui, encontram-se indivíduos que, apesar de “institucionalizados”, trazem para o momento da entrevista um olhar subjetivado.

Voltemos para o momento da entrevista: o/a candidato/a senta-se diante de uma comissão. Algumas perguntas são feitas: trata-se de perguntas elaboradas pelos integrantes da comissão. Não há roteiro que as defina previamente, embora, com frequência, as questões girem em torno de como o candidato construiu sua identidade racial. A inserção de uma possibilidade de resposta que remeta à formação pessoal de identificação racial cumpre, na verdade, duas funções: a primeira, quebrar o constrangimento para que a avaliação não ocorra em um silêncio absoluto e, mais importante, garantir que a comissão tenha tempo de avaliar o candidato utilizando critérios fenotípicos.

Nesse lapso de minutos de uma avaliação *a priori* objetiva, abre-se a fresta para que várias dimensões de subjetividade possam operar. Em primeiro lugar, comissões são heterogêneas, seja racialmente, seja a partir da atuação na universidade, seja a partir da trajetória de vida. Desse modo, mesmo após um treinamento, cuja finalidade é “ajustar o olhar” sobre os candidatos, não surpreende que seus membros tenham percepções diferenciadas sobre relações raciais.

Não se trata apenas de reafirmar que a forma mais determinante de classificação racial brasileira é fundamentada na consideração de elementos cromáticos e fenotípicos, significando, portanto, que o brasileiro tende a elaborar uma régua de classificação que flui do branco para o preto, com vários níveis intermediários, e igualmente hierarquizados, de cor. Somente isso já bastaria para complexificar qualquer modelo de heteroidentificação que se pretenda objetivo. Mas, trata-se também de entender que qualquer avaliação fundamentada em cor ou em raça tem caráter relacional. Assim, conforme Teixeira e Beltrão (2008, p. 7),

Podemos, em princípio, distinguir pelo menos 5 níveis de classificação: i) a visão do indivíduo sobre si mesmo; ii) a visão do indivíduo sobre alguém próximo (um familiar, por exemplo); iii) a visão do indivíduo sobre um desconhecido, baseado tão somente na aparência deste último; iv) a visão de um indivíduo de como é percebido pela sociedade em geral e v) a descrição de como um indivíduo quer ser percebido num dado contexto.

No universo das políticas públicas, há consenso sobre o ciclo de etapas de uma política: elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação. Quando traduzidas pela máquina pública, políticas de ação afirmativa, como toda política pública, devem ser acompanhadas e fiscalizadas. Uma equipe técnica cumpre a função de acompanhar e fiscalizar possíveis fraudes.

As ações afirmativas adotadas para a ampliação do acesso ao ensino superior público não são diferentes; antes de qualquer coisa, são fundamentalmente políticas públicas. Mas, quando se trata de acesso para pretos e pardos, qual seria essa equipe eminentemente técnica? Comissões de heteroidentificação, apesar de passarem por treinamento, apresentam inerentemente o impasse entre a objetividade da avaliação técnica e a subjetividade de serem nativos em um complexo campo de produção de sentidos sobre o pertencimento racial (de si e do outro).

Nesse sentido, como observamos ao longo deste artigo, temos duas faces das comissões. Uma, a de uma suposta objetividade, em que se criam mecanismos e instrumentos institucionais formais como cursos de formação, resoluções e guias. Outra, da subjetividade, pela qual perpassa a noção de identidade racial do outro. E, como desdobramento da tensão entre esses dois lados, estão as relações raciais brasileiras.

Convém ressaltar que várias negativas resultam em judicialização e que são inúmeras as imagens de jovens negros (pardos, de pele clara, mas ainda assim, negros) rejeitados nas comissões. Além disso, multiplicam-se as menções a possíveis análises distintas, a partir de propostas de entradas em cursos específicos. Todos são indícios de que a dimensão técnica que orienta a execução das comissões é sensível à dimensão objetiva do olhar classificatório.

Emergem, dessa dinâmica, várias perguntas que este trabalho não se propôs a responder, mas que devem ser tomadas como centrais para a reflexão sobre qualquer processo de heteroidentificação: não obstante os treinamentos realizados, integrantes brancos e negros terão a mesma leitura racial de um candidato? Os treinamentos oferecem o letramento racial necessário para uma avaliação racial de outra pessoa? Qual o impacto de elementos não raciais, como vestimenta e linguagem? Que impacto sobre as bancas exerce o conhecimento prévio sobre o curso pretendido: seriam os integrantes das comissões permeáveis à variação de classificação a partir de propostas diferentes de acesso – Medicina e Letras, por exemplo?

Em uma sala pequena, na qual interagem poucos agentes (ou atores), toda a complexidade de um sistema de classificação racial se evidencia e, por fim,

apresenta uma revelação final: as políticas de ações afirmativas e as comissões de heteroidentificação não apenas dizem sobre o impasse objetividade *versus* subjetividade dos integrantes das comissões, tampouco sobre a categoria pardo, que permitiria maior passibilidade, ou afroconveniência; mas, sobretudo, abrem as feridas, ainda não cicatrizadas, do apaziguamento produzido em torno de nosso sistema de classificação racial. Em resumo: numa sala pequena, na interação entre poucos atores, desfila um país que ainda precisa enfrentar sua própria narrativa sobre relações raciais.

Considerações Finais

Neste artigo, a partir do estudo de caso da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, procuramos refletir sobre as comissões de heteroidentificação no ensino superior que atuam no momento da matrícula dos estudantes. Denominadas de Comissão de Validação, essas buscam garantir a idoneidade do processo de autodeclaração racial dos sujeitos que aplicam às vagas das ações afirmativas.

Em adição, assinalamos que as comissões perpassam as dimensões das dinâmicas institucionais e das relações raciais brasileiras. Esses dois âmbitos carregam condições subjetivas e objetivas do processo de heteroidentificação. Se, por um lado, a instituição promove estruturas que consolidam e fundamentam as práticas de observação dos sujeitos, por outro, há a subjetividade empregada no processo de aferir o fenótipo dos indivíduos. As práticas institucionais nos parecem mais ligadas à questão das relações entre atores, em especial, como uma resposta caso haja um questionamento no âmbito do judiciário.

Nesse sentido, argumentamos que a reconstrução do processo de validação como *ritual* tornou possível perceber o quanto posições, sistemáticas de controle e de dominação submersas e investidas de intenções positivas são definidas e fortalecidas; o quanto modos de agir e de pensar sobre o mundo são enfatizados e naturalizados; como as hierarquias são endossadas em diversos momentos e níveis; como conflitos são absorvidos e solucionados através de “consensos operacionais” e, por fim, por que caminhos se reproduz o “não dito” ou o *arbitrário que rege o funcionamento dos campos sociais e institucionais, assim como as relações de poder que os conformam*.

Referências

- Azevedo, Thales de. (1955). *As Elites de Côr. Um estudo de ascensão social*. Companhia Editora Nacional.
- Batista, Neusa C., & Figueredo, Hodo Apolinário C. de. (2020). Comissões de heteroidentificação racial para acesso em universidades federais. *Cadernos de pesquisa*, 50(1), 865-881.
- Blackman, Ana Elisa de C. (2014). *Lei de Cotas: idas e vindas do debate sobre o acesso ao ensino superior – um estudo de caso da UnB* [Monografia de Especialização em Gestão de Política Públicas em Gênero e Raça, Universidade de Brasília]. <https://bdm.unb.br/handle/10483/12873>
- Brasil. (2012, 29 ago.). *Lei nº 12.711/12* (Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências). Presidência da República.
- Brasil. (2017). *Ação declaratória de constitucionalidade n. 41* (Relator Min. Roberto Barroso, Direito constitucional. Ação direta de constitucionalidade. Reserva de vagas para negros em concursos públicos. Constitucionalidade da lei nº 12.990/2014. Procedência do pedido). Supremo Tribunal Federal.
- Braga, Alexandre F. (2021). As bancas de heteroidentificação racial: apontamentos a partir da experiência da UFMG. *Revista em Favor de Igualdade Racial*, 4(2), 3-16. <https://doi.org/10.29327/269579.4.2-2>
- Campos, Luiz A. (2013). O pardo como dilema político. *Insight Inteligência*, (63), 80-91.
- Carvalhoes, Flavio, & Ribeiro, Carlos Antônio C. (2019). Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social*, 31(1), 95-233. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>
- Carvalho, José Jorge de. (2020). Autodeclaração confrontada e punição nas fraudes: os avanços da igualdade racial na era das cotas. *REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura*, 5(9), 45-67.
- Daflon, Verônica, Carvalhoes, Flávio, & Feres Júnior, João. (2017). Sentindo na pele: percepções de discriminação cotidiana de pretos e pardos no Brasil. *Dados*, 60(2), 293-330. <https://doi.org/10.1590/001152582017121>
- Dias, Lucimar, Moreira, Laura, & Freitas, Ana Elisa. (2019). A experiência da Universidade Federal do Paraná nos processos de bancas de validação de autodeclaração. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 11(29), 115-135.

- Elísio, Régis, Costa, Antônio Cláudio, & Rodrigues Filho, G. (2019). Histórico e Desafios no Processo de Implementação das Comissões de Heteroidentificação na Universidade Federal de Uberlândia. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 11(29), 41-56.
- Fonseca, Maria, & Costa, Thiala. (2019). As comissões de aferição de autodeclaração na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 11, 94-114.
- Goffman, Erving. (1989). *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Vozes.
- Feres Júnior, João, Daflon, Verônica, & Campos, Luiz Augusto. (2011). *A ação afirmativa no ensino superior brasileiro* (Levantamento das políticas de ação afirmativa GEMAA). IESP-UERJ.
- Ferreira, Lígia. (2020). Narrativas minhas, deles, delas, dels, enfim, nossas: escrituras da heteroidentificação na Universidade Federal de Alagoas. *REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura*, 5(9), 145-158.
- Freitas, Matheus, & Sarmiento, Rayza. (2020). As falas sobre a fraude: análise das notícias sobre casos de fraudes nas cotas raciais em universidades em Minas Gerais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 101(1), 271-294.
- Foucault, Michel. (1992). *Microfísica do Poder*. Graal.
- Foucault, Michel. (1984). Deux essaisurlesujet et lepouvoir. In F. Humbert & P. Rabinow (org.), *Michel Foucault : un parcoursphilosophique* (pp. 297-321). Gallimard.
- Guimarães, Antonio Sérgio, Rios, Flávia, & Sotero, Edilza. (2020). Coletivos Negros e novas identidades raciais. *Novos estudos CEBRAP*, 39(2), 309-327. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020004>
- Hasenbalg, Carlos, Silva, Nelson do V., & Lima Márcia. (1999). *Cor e estratificação social*. Contra Capa.
- Leach, Edmond. (1976). *Sistemas Políticos de la Alta Birmânia*. Anagrama.
- Lima, Ludmila. (2004). Diálogo intercultural e participação indígena no PPTAL. *Revista Antropológicas*, VIII(15-2), 85-106.
- Lima, Ludmila. (2002). Cooperação e parceria no contexto de um projeto piloto: a experiência do PPTAL. In A. Souza Lima (org.), *Gestar e gerir: para uma antropologia da administração pública no Brasil*. Relume-Dumará.

- Loveman, Mara, Muniz, Jeronimo, & Bailey, Stanley. (2011). Brazil in black and white? Race categories, the census, and the study of inequality. *Ethnic and Racial Studies*, 35(8), 1466-1483. <https://doi.org/10.1080/1419870.2011.607503>
- Maciel, Carina E., Teixeira, Samanta, & Santos, Lourival. (2019). Política de cotas e bancas de heteroidentificação na UFMS: uma história em construção. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 11(29), 78-93.
- Magalhães, Rosélia P. de, & Menezes, Simone C. (2014). Ação afirmativa na UFRJ: a implantação de uma política e os dilemas da permanência. *O Social em questão*, XVII(32-1), 59-74. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-64907>
- Maia, Giovanna F. & Vinuto, Juliana. (2020). A seleção via cotas raciais em universidades públicas: debates sobre as Comissões de Verificação da Autodeclaração de Raça. *Revista Contraponto*, 7(1), 26-49.
- Maior, Marcos Chor, & Santos, Ricardo V. (2005). Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). *Horizontes antropológicos*, 11(23), 181-214. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832005000100011>
- Marques, Eugenia, Rosa, Aline, & Oliveira, Fabiana. (2019). Políticas afirmativas em curso na Universidade Federal da Grande Dourados e a implantação da Comissão Geral de Heteroidentificação. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 11(29), 57-77.
- Mello, Daniel. (2021, 7 jul.). USP investiga 193 denúncias de fraude no sistema de cotas raciais. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-07/usp-investiga-193-denuncias-de-fraude-no-sistema-de-cotas-raciais>
- Ministério Público Federal. (2018, 12 mar.). MPF/RJ quer adoção de controle prévio para ingresso nas cotas raciais em universidades públicas. *Ministério Público Federal*. <http://www.mpf.mp.br/rj/sala-de-imprensa/noticias-rj/mpf-rj-quer-adocao-de-controle-previo-para-ingresso-nas-cotas-raciais-em-universidades-publicas>
- Miranda, Ana Paula M. de, Souza, Rolf R. de & Almeida, Rosiane R. de. (2020). “Eu escrevo o quê, professor (a)?”: notas sobre os sentidos da classificação racial (auto e hetero) em políticas de ações afirmativas. *Revista de Antropologia*, 63(3), e178854. <https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2020.178854>

- Moreira, Matheus. (2020, 16 ago.). Denúncias de fraudes em cotas raciais levaram a 163 expulsões em universidades federais. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/08/denuncias-de-fraudes-em-cotas-raciais-levaram-a-163-expulsoes-em-universidades-federais.shtml>
- Muniz, Jeronimo O. (2016). Inconsistências e consequências da variável raça para a mensuração de desigualdades. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 16(2), e62-e86. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2016.2.23097>
- Nogueira, Oracy. (1954, 23-28 ago.). *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre as relações raciais no Brasil* [Apresentação de artigo]. XXXI Congresso Internacional dos Americanistas (Anais, pp. 406-434), São Paulo.
- Nunes, Georgina H. (2019). Comissão de Heteroidentificação da Universidade Federal de Pelotas: um enfoque sobre as ações afirmativas em curso na região sul/Rio Grande do Sul. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 11(29), 159-173.
- Nunes, Georgina H. (2018). Autodeclarações e comissões: Responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. In G. Dias & P. Junior, *Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos*. IFRS.
- Passos, Joana C. dos. (2019). A atuação da Comissão de Validação de Autodeclarados negros na UFSC: uma experiência político-pedagógica. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 11(29), 136-158.
- Peres, Edis H. (2021, 23 mar.). Fraude em cotas: UnB avalia 90 denúncias e puniu 25 alunos em 2020. *Correio Braziliense*. <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2021/03/4913630-fraude-em-cotas-unb-avalia-90-denuncias-e-puniu-25-alunos-em-2020.html>
- Rios, Roger R. (2018). Pretos e pardos nas ações afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação. In G. Dias & P. Junior, *Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos*. IFRS.
- Rodrigues, Gabriela M. B. (2022). Incorporando a mestiçagem: a fraude branca nas comissões de heteroidentificação racial. *Horizontes Antropológicos*, 28, 307-331.
- Picanço, Felícia, & Morais, Juliana. (2016). Estudos sobre estratificação educacional: síntese dos principais argumentos e desdobramentos. *Educação & Sociedade*, 37(1), 391-406.

- Santos, Adilson P. dos, Camilloto, Bruno & Dias, Hermelinda G. (2019). A heteroidentificação na UFOP: o controle social impulsionando o aperfeiçoamento da política pública. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 11(29), 15-40.
- Dos Santos, Adilson, Teodoro, Paula, & Ferreira, Lígia. (2020). Um panorama das comissões de heteroidentificação étnico-racial: reflexões do II seminário nacional. *REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura*, 5(9), 68-85.
- Santos, Sales A. dos. (2021). Comissões de heteroidentificação étnico-racial: lócus de constrangimento ou de controle social de uma política pública? *O Social em Questão*, 50(1), 11-62.
- Santos, Sales A. dos & Freitas, Matheus S. (2020). Sistema de cotas e fraudes em uma universidade federal brasileira. *REVES-Revista Relações Sociais*, 3(3), 1- 23. <https://doi.org/10.18540/revesv13iss3pp0001-0023>
- Santos, Washington dos. (2001). *Dicionário jurídico brasileiro*. Del Rey.
- Souza, Jessé. (1997). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil e Estados Unidos*. Paralelo 15.
- Souza Lima, Antonio Carlos de. (1995). *Um grande cerco de paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Ed. Vozes.
- Souza Lima, Antonio Carlos de (org.). (2002). *Gestar e Gerir: estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil*. Relume Dumará.
- Silva, Ana Claudia, Cirqueira, Diogo M., Rios, Flavia, & Alves, Ana Luiza M. (2020). Ações afirmativas e formas de acesso no ensino superior público: o caso das comissões de heteroidentificação. *Novos estudos CEBRAP*, 39(1), 329-347. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020005>
- Silva, Graziella, & Leão, Luciana T. S. (2012). O paradoxo da mistura: identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 27(80), 117-225. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092012000300007>
- Silva, Graziella M., & Saldivar, Emiko. (2018). Comparing ideologies of racial mixing in Latin America: Brazil and Mexico. *Sociologia & Antropologia*, 8, 427-456. <https://doi.org/10.1590/2238-38752017v824>
- Silva, Nelson do V. da. (1999). Uma nota sobre raça social no Brasil. In C. Hasenbalg, N. Silva, & M. Lima. *Cor e estratificação social* (pp.107-125). Contra Capa.

- Teixeira, Moema P., & Beltrão, Kaizô. (2008). *O eu e o outro: a alteridade próxima na declaração de cor no quesito aberto da PME 98*. (Textos para discussão. Escola Nacional de Ciências Estatísticas, n. 24). ENCE.
- Vieira, Andréa L. da C. (2003). Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In P. Silva & V. Silvério (org.), *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica* (83-97). INEP.
- Wickbold, Christiane C., & Siqueira, Vera. (2018). Política de cotas, currículo e a construção identitária de alunos de Medicina de uma universidade pública. *Pro-Posições*, 29(1), 83-105. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0153>

Recebido: 31 out. 2022.
Aceito: 31 dez. 2022.



Licenciado sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Ações afirmativas na pós-graduação brasileira: o caso da UFRGS

Affirmative actions in Brazilian graduate studies: the case of UFRGS

Éverton Garcia da Costa* 

RESUMO

O debate em torno das ações afirmativas na pós-graduação brasileira é relativamente recente. A literatura da área aponta que a adoção de ações afirmativas pelos programas de pós-graduação das IES públicas no país data do início dos anos 2000. A discussão se intensificou na segunda década do século XXI, no contexto da publicação da Lei nº 12.711/2012, que instituiu a reserva de vagas para estudantes negros e egressos de escola pública na rede federal de ensino superior, e da Lei nº 12.990/2014, que estabeleceu a reserva de 20% das vagas em concursos públicos para candidatos negros. Mais recentemente, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 13/2016, a qual determinou que as instituições federais de ensino superior deveriam apresentar propostas para a inclusão de estudantes negros, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação, além de criarem comissões específicas destinadas às ações afirmativas. Dentro desse contexto mais amplo, procurou-se traçar neste artigo um panorama sobre o atual cenário das políticas de ações afirmativas na pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os resultados mostram, sobretudo, que a implementação do sistema de cotas nos programas da UFRGS começou em 2016, o que talvez seja reflexo da Portaria nº 13/2016. Seguindo uma tendência nacional, têm sido considerados outros marcadores sociais da diferença além dos étnico-raciais como critérios para a reserva de vagas; há diferenças significativas entre as regras dos editais, dada a inexistência de uma norma geral dentro da universidade para todos os programas.

Palavras-chave: ações afirmativas, pós-graduação, UFRGS.

* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas, RS, Brasil. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018). Professor substituto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul). eve.garcia.costa@gmail.com

ABSTRACT

The debate around affirmative action in Brazilian graduate education is relatively recent. The literature on the subject indicates that the adoption of affirmative actions by the graduate programs of Brazilian public HEIs dates from the early 2000s. The discussion was intensified in the second decade of the 21st century, in the context of the enactment of the 12.711/2012 Federal Law, which instituted the reservation of undergraduate vacancies for black and public school students in the federal higher education network, and of the 12.990/2014 Federal Law, which established the reservation of 20% of vacancies in public official selections for black candidates. More recently, the Ministry of Education published Ordinance No. 13/2016, which determined that federal higher education institutions should submit proposals for the inclusion of blacks, indigenous people, and people with disabilities in their graduate programs, also creating specific commissions for affirmative action. Within this broader context, we have sought to provide in this article an overview of the current scenario of affirmative action policies in graduate courses at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The results mainly show that the implementation of the reservation of vacancies in UFRGS programs started in 2016, which may be a reflection of Ordinance No. 13/2016. Following a national trend, other social markers of difference in addition to ethnic-racial ones have been considered as criteria for reservation of vacancies; there are significant differences between the rules of the notices, given the lack of a general rule within the university for all programs.

Keywords: affirmative actions, graduate program, UFRGS.

Introdução

O ano de 2022 foi marcante na história das políticas de ações afirmativas no Brasil, pois representou dez anos da criação da Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, a qual instituiu a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas, oriundos de escola pública e pessoas com deficiência (a partir de 2016) nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Se, por um lado, essa lei representa, sem dúvida, um grande avanço para a democratização do acesso ao ensino superior no país, por outro, a demora na criação de uma lei nacional – que não se deu sem resistência das elites brasileiras¹ – evidencia os enormes obstáculos que historicamente se impuseram à implementação das ações afirmativas no Brasil.

A Lei de Cotas integra um conjunto amplo de políticas de ação afirmativa criadas nos últimos anos, as quais visam reduzir a gritante desigualdade socioeconômica e o racismo estrutural, problemas crônicos que acompanham o desenvolvimento do Brasil como nação. Dentro desse conjunto de medidas adotadas recentemente está a Portaria nº 13/2016, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de incentivar a implementação das ações afirmativas nos programas de pós-graduação das instituições federais de ensino superior (IFES) – iniciativa esta que, vale destacar, já vinha sendo adotada por alguns programas de pós-graduação (PPG) espalhados pelo país, pelo menos desde o início do século XXI.

Nesse cenário, o objetivo deste artigo consistiu em traçar um panorama atual sobre as ações afirmativas na pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O texto está dividido em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, apresentamos o contexto histórico-social em torno do debate sobre ações afirmativas no ensino superior brasileiro. Depois, fazemos uma breve contextualização das ações afirmativas na pós-graduação nacional. Na sequência, analisamos 18 editais de programas da UFRGS que possuem

¹ Um exemplo dessa resistência foram os combates travados no Congresso Nacional até a aprovação definitiva da Lei de Cotas. Em 2008, na véspera de uma das votações, o então deputado federal Carlos Santana (PT-RJ) afirmou que, embora a aprovação fosse inevitável, havia significativa resistência por parte da Câmara quanto ao critério racial na reserva de vagas. Na época, um dos deputados contrários às cotas raciais foi Jair Bolsonaro, o qual fez a seguinte afirmação “Esse projeto de reserva de vagas nas universidades é inconstitucional e imoral. Eu não admito” (Camargo, 2008, *online*).

reserva de vagas em seus cursos de mestrado e doutorado. Por fim, tecemos algumas breves considerações sobre políticas de acesso e permanência na pós-graduação da UFRGS para estudantes cotistas.

Contexto histórico do debate sobre ações afirmativas no ensino superior brasileiro

O conceito de ação afirmativa é bastante complexo e amplo. Para Oliven (2007, p. 30), as ações afirmativas são “um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado”. O objetivo central desse tipo de política, argumenta a autora, é remover as barreiras históricas que impedem ou dificultam o acesso de determinados grupos sociais a certos espaços, como o mercado de trabalho (especialmente os melhores cargos e ocupações), a universidade e cargos de liderança. Por sua vez, Feres Junior *et al.* (2018, p. 13) definem como “ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo.” Para esses autores, os resultados da implementação desse tipo de programa envolvem acesso à educação, ao emprego, aos serviços de saúde, a redes de proteção social, à participação política, entre outros recursos igualmente relevantes.

O debate em torno da inserção de ações afirmativas no ensino superior brasileiro – materializadas sobretudo sob a forma da reserva de vagas, popularmente conhecida como “sistema de cotas” – não é de hoje: na verdade, essa é uma discussão que se iniciou no final do século passado, mas que adquiriu força, de fato, a partir de meados dos anos 2000. A experiência com ações afirmativas para minorias raciais nos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970 teria grande influência nesse processo. Domingues (2005) destaca que o termo “ação afirmativa” foi criado em 1963, no governo do presidente John F. Kennedy. Segundo Gomes e Silva (2001), a adoção desse tipo de política social visava apresentar uma resposta efetiva a um problema crônico da sociedade norte-americana: a marginalização dos cidadãos negros. Depois, a reserva de percentuais mínimos nas universidades também seria ampliada às mulheres, aos indígenas e outras minorias étnicas, tornando-se uma referência para outras nações (Gomes & Silva, 2001; Gomes, 2005).

Como o Brasil, os Estados Unidos também se construíram como nação após séculos de exploração da mão de obra de negros e negras escravizados, o que resultou num país com um profundo racismo estrutural. A adoção da reserva de vagas para minorias raciais no ensino superior estadunidense, embora tenha sido evento pontual,² apresentou resultados importantes na redução da desigualdade racial: o percentual de estudantes afro-americanos entre 18-24 anos matriculados na educação superior passou de menos de 10% em 1964, para mais de 20% em 1976, mesmo percentual de estudantes hispânico-americanos (Gumport *et al.*, 1997).

A experiência norte-americana – não obstante as especificidades históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais dos Estados Unidos – mostrou ao Brasil o papel fundamental das ações afirmativas no processo de desconstrução do racismo estrutural e da criação de oportunidades para a população negra. É importante destacar, nesse sentido, conforme o argumento de Guimarães (2003), que, entre as décadas de 1970 e 1980, ocorreu uma mudança central nas pautas de mobilização do movimento negro no Brasil, de maneira que a situação de pobreza da população negra deixa de ser atribuída ao preconceito de cor, passando a ser associada sobretudo à discriminação racial e à desigualdade de oportunidades entre negros e brancos. Nesse sentido, no contexto do processo de redemocratização do país, passa a aumentar a demanda e a pressão das lideranças negras sobre o governo federal no sentido da adoção de programas de ações afirmativas para promoverem igualdade de oportunidades entre negros e brancos (Guimarães, 2003).

Assim, vale observar que, embora a pressão pela adoção de ações afirmativas no ensino superior brasileiro tenha se iniciado ainda no findar da década de 1980, a criação de uma legislação nacional para a reserva de vagas para estudantes negros nas universidades públicas só ocorreria mais de três décadas depois, com a publicação da Lei de Cotas em 2012. Toda essa demora na promulgação de uma lei federal para cotas raciais está diretamente atrelada a um conjunto de fatores, especialmente ao famigerado “mito da democracia racial”. Conforme Guimarães (2001), esse mito se baseia

² Barbosa e Silva (2001) chamam atenção para um fato particular bastante relevante: o caso *University of California vs Bakke*, ocorrido em 1978. Conforme os autores, embora a Suprema Corte tenha considerado inconstitucional o programa de reserva de vagas instituído naquela instituição, ficou “assegurada a possibilidade de que o fator ‘raça’ pudesse vir a ser considerado como critério de admissão nos cursos superiores, visando à produção da diversidade no corpo discente” (Barsosa & Silva, 2001, p. 136).

no falso argumento bastante difundido de que o Brasil se desenvolveu como uma sociedade “sem linha” de cor, de modo que negros e brancos teriam as mesmas oportunidades de ascensão social. Esse mito,

[...] no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. Mais ainda: a escravidão mesma, cuja sobrevivência manchava a consciência de liberais como Nabuco, era tida pelos abolicionistas americanos, europeus e brasileiros, como mais humana e suportável, no Brasil, justamente pela ausência dessa linha de cor (Guimarães, 2001, p. 3).

Consequentemente, embora a desigualdade racial esteja materializada em uma série de indicadores socioeconômicos amplamente conhecidos,³ durante muito tempo ela foi mascarada pelo mito de que no Brasil – devido à miscigenação e à suposta convivência pacífica entre as raças – não existe racismo. Mito esse, vale destacar, o qual permanece vivo até hoje. A infeliz fala proferida recentemente, em 2019, pelo ex-vice-presidente da República e atual senador, Hamilton Mourão nos mostra isso: “Para mim, no Brasil não existe racismo. Isso é uma coisa que querem importar aqui para o Brasil. Isso não existe aqui” (Mazui, 2020). Falas como essa não devem ser interpretadas como um mero desconhecimento da história e da realidade brasileira – o que por si só já seria extremamente preocupante, dado o fato de ter sido proferida por alguém que ocupa o cargo de senador da República. Na verdade, por trás da fala de Mourão, há todo um discurso que procura, por um lado, sedimentar um histórico de mais de 350 anos de exploração de mão de obra de negros e negras escravizados, que foram libertos sem nenhum tipo de projeto de integração social, e por outro, esconder (ao mesmo tempo em que legitima) a posição de dominância dos brancos em relação aos negros no Brasil.

O mito da democracia racial – materializado em discursos como o de Mourão – historicamente criou barreiras à formulação de políticas públicas direcionadas à desconstrução do racismo estrutural no Brasil. No caso do ensino superior, isso é bastante visível nos discursos favoráveis à adoção de cotas baseadas em critério de renda, mas contrários às cotas raciais. Os

³ Dados trazidos pelo IBGE (referentes ao ano de 2018) evidenciam a gritante desigualdade racial que há no Brasil: os cargos gerenciais são ocupados por 68,6% de brancos e 29,9% de negros; entre as pessoas abaixo da linha da pobreza que vivem com renda inferior US\$ 5,50 por dia, 15,4% são brancas e 32,9% são negras; a taxa de analfabetismo total é mais que o dobro entre os negros (9,1%) do que entre os brancos (3,9%); entre os deputados federais eleitos nas eleições de 2018, apenas 24,4% eram negros (IBGE, 2019).

principais argumentos nessa direção baseiam-se na crença – equivocada e que ignora a herança de mais de 350 anos de escravidão – de que a criação de cotas sociais automaticamente beneficiaria os negros, maior parcela da população em situação de pobreza no país.⁴ Com efeito, a criação da Lei de Cotas, uma lei temporã que abrange toda a rede federal de ensino superior, foi uma vitória alcançada somente depois de vários projetos frustrados e, principalmente, após décadas de lutas, resistência e pressão dos movimentos negro e antirracista.

Também é preciso salientar aqui que o sistema de cotas começou a ser adotado no país uma década antes da criação da Lei nº 12.711/2012, por iniciativa própria de algumas universidades, ou a partir da criação de legislações em âmbito estadual. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf) carregam o título simbólico de primeiras universidades públicas brasileiras a adotarem o sistema de cotas raciais, o que foi feito em 2001. No ano seguinte, a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) não apenas tomaria a mesma decisão, como também ampliaria a reserva de vagas raciais para a pós-graduação. Mais tarde, em 2007, a Uneb também adotaria reserva de vagas para estudantes indígenas (Mattos, 2010). Em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) tornaria-se a primeira universidade federal com reserva de vagas para estudantes negros. A esse movimento por parte das IES públicas somou-se a criação da Lei nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010, *online*). A promoção da igualdade racial, segundo o Estatuto, deveria ser assegurada através de um conjunto de medidas, entre elas, as ações afirmativas, entendidas como “programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (Brasil, 2010, *online*).

Como desdobramento do Estatuto da Igualdade Racial, foi sancionada, em agosto de 2012 a Lei nº 12.711, que determina a reserva de 50% das vagas nos cursos de graduação nas IES federais para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas. Dentro desse percentual,

⁴ Segundo dados do IBGE, a proporção de negros (pretos e pardos) em situação de pobreza no Brasil é o dobro da população branca (Belandi, 2022).

a lei determina ainda que metade das vagas seja reservada para estudantes com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*, bem como que seja reservado um percentual mínimo para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, de acordo com o percentual desses grupos nas respectivas unidades da federação, segundo o último censo do IBGE. Essa lei representa um marco na busca pela democratização do ensino superior público brasileiro, historicamente restrito às elites. Significa também um marco na desconstrução do racismo estrutural. O estudo realizado por Campos e Peixoto (2022) a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) aponta que o percentual de estudantes das classes C, D e E no ensino superior público passou de 19,3% em 2001, para 50% em 2021. Nesse mesmo período, os estudantes pretos, pardos e indígenas saltaram de 31,5% para 52,4%.

Ações afirmativas na pós-graduação brasileira

É nesse contexto de implementação do sistema de cotas na graduação que começa a se aprofundar o debate em torno das políticas de ação afirmativa na pós-graduação. Embora se trate de um tema relativamente recente, ele tem adquirido centralidade nas discussões sobre ensino superior no Brasil. Há hoje um conjunto bastante relevante de produções recentes que merecem destaque, como, por exemplo, os trabalhos de Venturini (2017, 2021a, 2021b), Venturini e Feres Jr. (2020), Bernardino-Costa e Borges (2021), Vanali e Silva (2019), Feres Jr. *et al.* (2018), entre outros. Existe também um Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação (OAAP), o qual monitora editais dos programas e as resoluções adotadas pelas universidades públicas.⁵

Venturini (2017) argumenta que hoje o acesso às melhores carreiras profissionais tem exigido mais do que o diploma de graduação, o que torna necessária a adoção de programas de ação afirmativa também nos cursos de mestrado e doutorado. Segundo a autora, o ingresso desse tema dentro das universidades públicas do país pode ser dividido em três momentos distintos: i) 2000-2011 – fase inicial de circulação de ideias, ainda restrita a poucos PPGs e sem difusão nacional; ii) 2012-2016 – momento em que o tema de fato ingressa nas duas principais instâncias decisórias do ensino superior no país, ou seja, o MEC e a Coordenadoria de Aperfeiçoamento

⁵ <https://www.obaap.com.br>.

de Pessoal de Nível Superior (Capes); iii) 2016 para cá – momento em que as ações afirmativas começam de fato a se difundir pelos programas e pelo país (Venturini, 2021a). O início dessa terceira fase é marcado pela Portaria nº 13/2016 do MEC. Publicada em 12 de maio de 2016, o documento estabeleceu um prazo de 90 dias para que as IFES apresentassem propostas de ação afirmativa para a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação. Determinou ainda que as IFES deveriam criar comissões específicas para aperfeiçoar e concretizar as propostas então apresentadas. O documento estabelece também que compete à Capes a organização periódica do censo discente da pós-graduação brasileira e ao MEC organizar um grupo de trabalho com a finalidade de monitorar as ações então dispostas na Portaria (Brasil, 2016).

Como destaca Venturini (2021a), a pressão exercida por duas entidades, a Educafro e a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), foi decisiva não só para a edição da Portaria nº 13/2016, mas também para sua manutenção. A autora afirma que a edição da Portaria acabou sendo feita em curto intervalo de tempo, em decorrência da abertura do processo de *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff. Com o afastamento de Dilma, em 2016, o novo ministro da educação, José Mendonça Bezerra Filho, indicado pelo presidente Michel Temer, quis revogar a Portaria; entretanto, “foi convencido a não o fazer por membros da Educafro, que ameaçaram se manifestar na porta do MEC” (Venturini, 2021a, p. 276).

Um novo ataque à Portaria viria no governo de Jair Bolsonaro, mais precisamente em 16 de junho de 2020, quando Abraham Weintraub, em um ato totalmente arbitrário tomado em seu último dia à frente do MEC, revogou a Portaria de 2016. De imediato, o Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT) ingressaram com ações no Supremo Tribunal Federal (STF) para tornar sem efeito a ação de Weintraub. O Partido dos Trabalhadores (PT), por sua vez, propôs a criação de um Projeto de Decreto Legislativo para anular a decisão. Diante da grande pressão, menos de uma semana depois, em 22 de junho de 2020, Antonio Paulo Vogel de Medeiros, ministro da Educação substituto, revogou a portaria editada por Weintraub.

Nos últimos cinco anos, houve um grande salto no número de programas com ações afirmativas no Brasil. É o que nos revela um levantamento realizado pelo OAAP (Venturini & Penido, 2022). O estudo aponta que, em 2018, apenas 26,4% dos PPGs das universidades públicas possuíam algum tipo de ação afirmativa. Em 2021, esse percentual já havia saltado para

54,3%. Além disso, o levantamento mostra que pelo menos 49 universidades já possuem uma resolução que regulamenta a política de ação afirmativa na pós-graduação ou seguem alguma legislação estadual.

Ações afirmativas na pós-graduação da UFRGS

O debate para implementação de ações afirmativas no ensino de graduação da UFRGS iniciou-se em 2005, influenciado pelas experiências na UnB, na Uerj, entre outras IES pioneiras, aqui já mencionadas, que adotaram a reserva de vagas no início dos anos 2000. O engajamento e a mobilização acadêmica (professores, alunos, funcionários) e dos movimentos negros e indígenas pressionou o Conselho Universitário (Consun) a aprovar, em junho de 2007, o sistema de cotas para estudantes oriundos de escola pública e para autodeclarados negros e indígenas, o qual entraria em vigor no vestibular do ano seguinte. A votação no Consun terminou com 43 votos a favor e 27 contrários, após mais de seis horas de intensos debates. A véspera da decisão foi marcada por um clima de tensão. De um lado, manifestantes a favor do programa de ação afirmativa acamparam em frente ao prédio da reitoria. Do outro, durante a madrugada, grupos racistas picharam em alguns prédios da UFRGS frases como “Voltem para a senzala, cotas não” e “Negro só se for na cozinha do RU [restaurante universitário], cotas não!” (Figura 1). Além disso, tais grupos também passaram a semana proferindo insultos e ameaças racistas em redes sociais na internet.

Figura 1. Frases racistas pichadas em prédios da UFRGS em 2007 na véspera da aprovação do sistema de cotas raciais na graduação



Fonte: Google imagens.

No que diz respeito à pós-graduação, até o momento, não há ainda nenhuma resolução aprovada na UFRGS que estabeleça uma política de ações afirmativas para todos os programas. Nesse sentido, o que há até então são iniciativas autônomas que vêm sendo adotadas por alguns programas desde a publicação da Portaria nº 13/2016 do MEC. Um levantamento feito em 2020 pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), órgão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, revelou que, dos 92 PPGs em atividade na UFRGS naquele ano, apenas 18 possuíam algum tipo de reserva de vagas em seus cursos de mestrado e doutorado – o que representa 19% do total de programas.

A partir do levantamento realizado pelo DEDS, analisamos os editais de seleção mais recentes (2022) publicados por esses 18 programas que atualmente possuem ações afirmativas na UFRGS, no sentido de verificar o número de vagas reservadas, os grupos contemplados, entre outras informações relevantes. Os resultados da análise podem ser observados na tabela 1, a seguir.

Um dado importante que chama atenção de imediato ao observarmos a tabela 1 é que a reserva de vagas nos PPGs da UFRGS se deu a partir de 2016. Talvez isso tenha ocorrido justamente por indução da Portaria nº 13º/2016, no entanto, não podemos estabelecer tal relação de causalidade com base apenas na análise dos editais. Para tanto, seria necessário entrevistar os gestores de cada programa, o que não pôde ser feito para este artigo. Entretanto, o que podemos sim afirmar é a relevância desse documento do MEC no processo de implementação das políticas de ação afirmativa na pós-graduação. Embora não se trate de uma lei e tampouco obrigue as IFES e os programas a adotarem reserva de vagas, a Portaria publicada pelo MEC, como já destacamos, determinou que os PPGs deveriam apresentar propostas para ação afirmativa, bem como criar comissões para viabilizá-las. Tal medida foi o catalisador para que o debate em torno das ações afirmativas na pós-graduação – uma discussão que já há algum tempo vinha sendo travada nas universidades públicas brasileiras – finalmente se materializasse nos editais de seleção para os cursos de mestrado e doutorado. É importante frisar também, como já mencionado, que os editais aqui analisados foram selecionados com base em um levantamento prévio feito pelo DEDS em 2020. Desde então, outros PPGs da UFRGS também passaram a adotar a reserva de vagas em seus processos seletivos. Verificamos, por exemplo, que os PPGs em

Física, Letras, Ciência Política e Ciências do Movimento Humano, embora não constem no levantamento feito pelo DEDES, já implementaram reserva de vagas em seus editais de seleção. Logo, o número de programas que atualmente possuem algum tipo de sistema de cotas na UFRGS certamente é superior ao levantamento feito pelo DEDES em 2020.

Outro dado relevante que os editais nos revelam é que, ao contrário da graduação, na pós-graduação as ações afirmativas se expandiram a outros grupos para além do critério étnico-racial. A maior parte dos editais, além contemplar candidatos negros e indígenas, também contempla pessoas com deficiência, pessoas trans (transexuais, travestis e transgêneros), quilombolas, bem como refugiados/portadores de visto humanitário. Essa ampliação da cobertura das ações afirmativas a outros grupos minoritários na pós-graduação brasileira é uma tendência apontada na literatura. Venturini e Feres Jr. (2020, p. 891), por exemplo, afirmam que “as medidas voltadas para a pós-graduação têm incluído, entre os beneficiários, grupos que não haviam sido alvo de políticas para o ingresso em cursos de graduação, tais como as pessoas transexuais, travestis e refugiados”.

No caso da UFRGS, um destaque positivo é o PPG em Comunicação, o único a reservar vagas para pessoas não binárias.⁶ Isso denota a preocupação por parte dos programas em incluir grupos historicamente sub-representados no ensino superior. Já há algum tempo existe o reconhecimento – sobretudo à luz dos estudos sobre interseccionalidade – de que as desigualdades e as relações de opressão/dominação envolvem um conjunto amplo de marcadores sociais da diferença, tais como raça, gênero, classe, orientação sexual, nacionalidade, entre tantos outros. No que diz respeito às pessoas trans, por exemplo, dados trazidos pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra) estimam que 90% dessa população sobrevive da prostituição, devido à falta de oportunidades no mercado de trabalho. Consequentemente, é de suma importância que o debate sobre ações afirmativas seja ampliado para outros marcadores da diferença, além dos tradicionais (racial e econômico).

⁶ Segundo Carvalho (2017), a categoria não-binário tem origem na expressão “*non binary person*”, utilizada nos países de língua inglesa. Em geral, o termo designa aquelas pessoas cuja identidade de gênero não se limita à dicotomia masculino/feminino.

Tabela 1. Programas de pósgraduação com reserva de vagas na UFRGS (editais de 2022 para ingresso em 2023)

Programa	Início das ações afirm.	Total de vagas oferecidas		Vagas reservadas		Grupos contemplados
		Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	
Administração	2017	56	35	8 (14%)	2 (5%)	negros, indígenas e portadores de visto humanitário
Agronegócios	2020	15	15	3 (20%)	3 (20%)	negros, indígenas e portadores de visto humanitário
Antropologia Social	2016	16	18	5 (31%)	5 (27%)	negros, transsexuais e pessoas com deficiência
Artes Cênicas	2017	21	8	2 (9%)	1 (12%)	negros, quilombolas, transsexuais e pessoas com deficiência
Comunicação	2020	23	16	7 (30%)	4 (25%)	negros, quilombolas, não binários, transsexuais, indígenas e refugiados
Desenvolvimento Rural	2017	18	16	7 (38%)	7 (43%)	negros, quilombolas, indígenas, refugiados e pessoas com deficiência
Dinâmicas Regionais e Desenvolvimento	2019	20	--	5 (25%)	--	negros, indígenas e pessoas com deficiência
Direito	2020	58	24	12 (20%)	5 (20%)	negros, indígenas, pessoas com deficiência, travestis, transsexuais, refugiados e portadores de visto humanitário
Educação	2016	41	35	19 (46%)	16 (45%)	negros, indígenas, quilombolas, surdos, pessoas com deficiência, travestis e transsexuais
Educação em Ciências*	2018	37	33	3 (8%)	3 (9%)	pessoas com deficiência
Enfermagem	**	14	15	2 (14%)	1 (6%)	negros, indígenas, quilombolas, surdos, pessoas com deficiência, travestis e transsexuais
História	2016	30	25	9 (30%)	8 (32%)	negros, indígenas, transsexuais e pessoas com deficiência
Política Social e Serviço Social	2019	18	--	2 (11%)	--	negros, indígenas
Psicanálise	2018	26	--	11 (42%)	--	negros, transsexuais, travestis, indígenas, pessoas com deficiência e graduados em IES privadas com bolsa de estudo
Psicologia	**	33	25	6 (18%)	5 (20%)	negros, indígenas e pessoas com deficiência
Psicologia Social e Institucional	2017	32	22	11 (34%)	8 (36%)	negros, pessoas trans, indígenas e pessoas com deficiência
Saúde Coletiva	2017	15	--	3 (20%)	--	negros, indígenas e transsexuais
Sociologia	2016	24	21	7 (29%)	6 (28%)	negros, indígenas, transsexuais, refugiados/portadores de visto humanitário

* Dado referente ao Edital de 2021.

** Informação não encontrada nem no Edital, nem na página de internet do programa.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Editais de seleção publicados pelos programas.

Também chama atenção nos editais a diferença no percentual estabelecido para reserva de vagas entre os programas. A resolução interna que normatiza o sistema de cotas no PPG em Administração, por exemplo, informa que serão reservadas *até* 20% das vagas. Isso significa dizer que não necessariamente os editais deverão assegurar esse percentual de vagas aos candidatos cotistas – o que se confirma na prática, já que no mestrado foram reservadas 14% das vagas, e no doutorado, ainda menos, apenas 5%. O PPG em Direito, por sua vez, reserva 20% do total de vagas, entretanto, estabelece o limite de 1 vaga reservada para cada professor orientador. Em contrapartida, a resolução do PPG em Educação estabelece que serão reservadas, *no mínimo*, 30% das vagas em cada curso (mestrado e doutorado). Na prática, observa-se que o número reservado no edital de 2022 foi bem maior: 45%.

Verificamos ainda que a maioria dos editais reserva cotas a partir do número total de vagas oferecido no edital; alguns, no entanto, organizam a distribuição de vagas por linhas de pesquisa, de forma que em algumas há a reserva de vagas, enquanto em outras não – é o caso novamente do PPG em Administração. Essa diferença entre os editais e as resoluções internas que normatizam a reserva de vagas nos PPGs da UFRGS se deve ao fato já mencionado de que não há ainda uma norma geral que regulamente a política de ações afirmativas para todos os programas da universidade. Com efeito, cada programa possui autonomia para decidir implementar (ou não) o sistema de cotas em seus processos seletivos, o percentual de vagas reservadas, bem como os grupos contemplados. Venturini e Feres Jr. (2020) destacam que essa é justamente uma das dificuldades em se investigar as ações afirmativas na pós-graduação brasileira. Segundo os autores, além de haver um grande número de PPGs credenciados pela Capes (mais de 4,5 mil atualmente apenas em IES públicas), em geral, cada um deles tem autonomia para estabelecer os critérios de seleção e suas normas de funcionamento. Logo, analisar as resoluções que regulamentam as ações afirmativas em cada programa é tarefa que exige enorme esforço investigativo.

Ações afirmativas na pósgraduação da UFRGS: ingressar e permanecer

A implementação de ações afirmativas no ensino superior vai muito além da reserva de vagas nos editais de seleção. Tais políticas englobam todo um conjunto amplo de estratégias para ingresso e permanência dos estudantes até a conclusão do curso – sobretudo daqueles em situação de maior vulnerabilidade social. Nesse sentido, desde 2018, o DEDS tem oferecido o Afirmção na Pós, uma formação direcionada aos estudantes que têm interesse em inscrever-se nos cursos de mestrado e doutorado da UFRGS que possuem reserva de vagas. O curso engloba

encontros no formato de rodas de conversa e oficinas, abordando temas como elaboração de currículo Lattes, aspectos da definição de tema de pesquisa, organização de tempo de estudos, elaboração de projeto, escrita acadêmica, memorial descritivo e preparação para entrevista (DEDS, 2022, *online*).

Além do DEDS, alguns programas da UFRGS já começaram a oferecer suas próprias oficinas preparatórias para candidatos cotistas. O PPG em Sociologia, por exemplo, ofereceu em 2022 um ciclo de oficinas para a seleção dos seus cursos de mestrado e doutorado. A ação envolveu oficinas para elaboração de projeto de pesquisa, organização do currículo Lattes, preparação para a entrevista e para a prova dissertativa. O público-alvo era formado exclusivamente por estudantes aptos a se inscreverem no processo seletivo nas vagas reservadas (negros, indígenas, pessoas transsexuais/travestis e refugiados). Além disso, todas as atividades foram realizadas em formato virtual, visando alcançar um número maior de estudantes.

No que diz respeito às políticas para permanência, destacamos que alguns PPGs da UFRGS já implementaram reserva de bolsas a estudantes cotistas. O edital de seleção do PPG em Educação informa que, embora o ingresso pelo sistema de reserva de vagas não assegure automaticamente acesso às bolsas, os estudantes cotistas terão preferência na distribuição. Os PPGs em Antropologia Social e em Psicanálise, de forma semelhante, também estabelecem que o ingresso pela reserva de vagas é um dos critérios levados em consideração pela comissão responsável pela distribuição das bolsas. O PPG em Sociologia, por sua vez, determina que

o cálculo da porcentagem [de bolsas] destinada a ingressantes por ações afirmativas é feito considerando a proporção entre o total de candidatos aprovados que se inscreveram nesta modalidade sobre o total de ingressantes aprovados matriculados, sendo que o mínimo é sempre 30% (PPGS-UFRGS, 2022, *online*).

Este é o mesmo percentual de cálculo utilizado na distribuição de bolsas pelo PPG em História.

As bolsas de estudos fornecidas pelas agências de fomento à pesquisa – embora estejam hoje com seus valores bastante defasados, vale frisar⁷ – são fundamentais à permanência dos estudantes na pós-graduação, especialmente os mais pobres. O levantamento feito por Artes e Mena-Chalco (2019) com ex-bolsistas do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP)⁸ demonstra a importância desse tipo de política de ação afirmativa. Os autores analisaram os currículos Lattes de 300 ex-bolsistas do IFP e identificaram que 30% deles conseguiram inserir-se profissionalmente em IES públicas – sobretudo federais (25%). Outros 15% trabalhavam em órgãos do governo, como secretarias federais, estaduais e municipais.

Mais do que custear os gastos acadêmicos (que por si só podem ser bem elevados), muitas vezes a bolsa de estudos é a única fonte de recursos financeiros que o pós-graduando possui para custear gastos básicos do seu dia a dia, como aluguel, transporte, alimentação, água/luz/internet e saúde. Além disso, em muitas áreas, o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado ou de doutorado exige dedicação exclusiva, o que impede o estudante de exercer outra atividade profissional. Consequentemente, é de extrema relevância que a política de reserva de vagas dentro dos PPGs esteja atrelada à reserva de bolsas aos estudantes cotistas de baixa renda. Vinculam-se, assim, duas modalidades de políticas de ação afirmativa fundamentais à democratização do ensino superior: acesso e permanência.

⁷ Em 2023, as bolsas de mestrado e doutorado da CAPES e do CNPq completarão 10 anos sem reajuste. Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduandos, nesse período, as bolsas perderam mais de 67% do seu valor (ANPG, 2022).

⁸ Entre 2001 e 2012, o IFP distribuiu bolsas de estudos a 342 estudantes de pós-graduação negros (pretos e pardos) e indígenas, majoritariamente das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (Artes & Mena-Chalco, 2019).

Considerações finais

A análise dos editais de 18 PPGs – selecionados a partir de um levantamento prévio feito pelo DEDS em 2020 – que implementaram reserva de vagas a estudantes cotistas nos possibilitou traçar um panorama sobre o estágio atual das políticas de ação afirmativa na pós-graduação da UFRGS. Como visto, a Portaria nº 13/2016 do MEC teve um papel crucial na adoção dessas políticas, uma vez que todos os PPGs que adotaram o sistema de cotas na universidade o fizeram de 2016 para cá. Além disso, também verificamos que os grupos contemplados pelas cotas na maior parte dos programas abarcam outros marcadores sociais de diferença para além do critério étnicorracial. Visando assegurar condições para a permanência dos estudantes cotistas, alguns PPGs adotaram a reserva de bolsas, ou então, incluíram o ingresso pela reserva de vagas como critério considerado na distribuição de bolsas.

Constatamos ainda que, dada a inexistência dentro da UFRGS de uma regulamentação geral para todos os programas, cada um deles possui autonomia para estabelecer as regras das políticas de ação afirmativa, o que gera diferenças significativas entre os editais de seleção, especialmente no que tange ao percentual de vagas reservadas. É preciso destacar que esse debate já vem sendo feito dentro da instituição. Em 2020, a PróReitoria de PósGraduação (PROPG) criou – através da Portaria nº 001/2021 – um Grupo de Trabalho (GT) para estudar e propor critérios para a implementação de ações afirmativas nos programas *Stricto Sensu e Lato Sensu*. Foi estabelecido um prazo inicial de seis meses para apresentação das propostas, com possibilidade de ampliação do período. Em agosto de 2021, por meio de nova Portaria (003/2021), a PROPG estabeleceu um novo prazo de seis meses para o GT. Isso significa dizer que já existe um estudo feito para embasar a adoção de normas gerais de ação afirmativa na pósgraduação da UFRGS, que precisa ainda ser votado nas instâncias superiores da universidade – Consun ou Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Cepe). Cabe saber, agora, quando a resolução será posta em votação em um desses órgãos e, principalmente, se ela será ou não aprovada. A história da UFRGS nos mostra que a adoção de uma política de ações afirmativas que englobe toda a universidade não ocorrerá sem a resistência de grupos conservadores. Logo, é fundamental que a comunidade acadêmica (professores, estudantes e funcionários) e os movimentos sociais continuem mobilizados e exercendo pressão.

Referências

- Artes, Amélia, Mena-Chalco, Jesús P. (2019). O Programa de Bolsas da Fundação Ford: 12 anos de atuação no Brasil. *Educação e Realidade*, 44(3), 1-22.
- Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG. (2022, 4 fev.). *Campanha nacional pelo reajuste já das bolsas de estudos*. <https://www.anpg.org.br/04/02/2022/campanha-nacional-pelo-reajuste-ja-das-bolsas-de-estudos/>
- Bernardino-Costa, Joaze, Borges, Antonádia (2019). Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. *Educação e Sociedade*, 42, 1-18. <https://doi.org/10.1590/ES.253119>
- Belandi, Caio. (2022, 2 dez.). Em 2021, pobreza tem aumento recorde e atinge 62,5 milhões de pessoas, maior nível desde 2012. *Agência de Notícias do IBGE*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012>
- Brasil. (2010). *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010* [Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003]. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012* [Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências]. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Brasil. (2016). *Portaria normativa nº 13, de 11 de maio de 2016* [Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências]. <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-normativa-mec-013-2016-05-11.pdf>
- Camargo, Renata. (2008, 26 maio). Cotas raciais enfrentam resistência silenciosa. *Congresso em foco*. <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/cotas-raciais-enfrentam-resistencia-silenciosa/>
- Campos, Luiz Augusto, & Peixoto, Filipe de O. (2022, 22 set.). A diversificação racial e econômica do ensino superior público brasileiro depois das cotas [Seção “Políticas Públicas” – Opinião]. *Nexo*. <https://pp.nexojournal.com.br/opiniao/2022/A-diversifica%C3%A7%C3%A3o-racial-e-econ%C3%B4mica-do-ensino-superior-p%C3%BAblico-brasileiro-depois-das-cotas>
- Carvalho, Mario. (2018). “Travesti”, “mulher transexual”, “homem trans” e “não binário”: interseccionalidades de classe e geração na produção de identidades políticas. *Cadernos Pagu*, (52), e185211. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201800520011>

- Departamento de Educação e Desenvolvimento Social – DEDS. (2022). *Afirmção na Pós*. <https://www.ufrgs.br/deds/afirmacao-na-pos/>
- Domingues, Petrônio. (2005). Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, (29), 164-177. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200013>
- Feres Jr., João, Campos, Luiz Augusto, Daflon, Verônica T., & Venturini, Anna Carolina. (2018). *Ação afirmativa: conceito, história, debates*. EDUERJ.
- Gomes, Joaquim B., & Silva, Fernanda D. L. L. (2001). As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. *Cadernos do CEJ*, 24, 85-153.
- Gomes, Joaquim B. (2005). A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In S. A. Santos (org.), *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas* (pp. 45-80). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Guimarães, Antonio S. A. (2003). Acesso de negros nas universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 247-68. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100010>
- Guimarães, Antonio S. A. (2001). *Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito* [Apresentação de artigo]. 25º Encontro da APOCS, Caxambu. <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st-4/st20-3/4678-aguimaraes-democracia/file>
- Gumport, Patricia, Ianozzi, Maria, Shama, Susan, & Zemsky, Robert. (1997). *Trends in Higher Education from massification to post-massification* [Relatório]. Stanford University.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa – IBGE (2019). *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. (Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41). IBGE. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf
- Mattos, Wilson R. (2010). 2003 – O ano do começo: características e aspectos iniciais da implantação do sistema de cotas para negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Plurais*, 1(1), 120-42.
- Mazui, Guilherme. (2020, 20 nov.). “No Brasil, não existe racismo”, diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado. *G1*. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>

- Oliven, Arabela C. (2007). Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, 61(1), 29-51.
- Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS – PPGS-UFRGS. (2022). *Ações afirmativas*. <https://www.ufrgs.br/ppgs/index.php?formulario=selecao&metodo=0&id=15>
- Vanali, Ana C., & Silva, Paulo V. (2019). Ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu: análise da Universidade Federal do Paraná. *Cadernos de Pesquisa*, 49(171), 86-108. <https://doi.org/10.1590/198053145911>
- Venturini, Anna Carolina. (2021a). Políticas de inclusão na pós-graduação: os bastidores e o histórico da edição da portaria normativa 13/2016. *Novos Estudos CEBRAP*, 40(2), 261-79. <https://doi.org/10.25091/10.25091/S01013300202100020005>
- Venturini, Anna Carolina. (2021b). Ação afirmativa em programas de pós-graduação no Brasil: padrões de mudança institucional. *Revista de Administração Pública*, 55(6), 1250-70. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200631>
- Venturini, Anna Carolina. (2017). Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1292-1313. <https://doi.org/10.1590/198053144438>
- Venturini, Anna Carolina, & Feres Jr., João. (2020). Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 882-909. <https://doi.org/10.1590/198053147491>
- Venturini, Anna Carolina, & Penido, Hanna. (2022). *Ações afirmativas na pós-graduação: panorama das políticas adotadas por programas acadêmicos de universidades públicas em 2021* (Boletins do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação – Obaap, n. 1). Obaap. https://www.obaap.com.br/wp-content/uploads/2022/07/Boletim-Obaap-n.1_Ac%CC%A7o%CC%83es-afirmativas-na-po%CC%81s-graduc%CC%A7a%CC%83o-em-2021_.pdf

Recebido: 30 set. 2022.

Aceito: 31 dez. 2022



Licenciado sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Periferias nas universidades: ecos femininos das políticas de ações afirmativas

Peripheries in universities: female echoes of affirmative action policies

Milena Mateuzi Carmo* 

Laura Moutinho** 

Charles Klein*** 

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre a forma como medidas de acesso ao ensino superior dos últimos 20 anos, articuladas a outras políticas sociais, modificaram as condições de vida de muitas famílias moradoras das periferias da cidade de São Paulo, sobretudo de mulheres. Argumentamos que tais políticas, de modo mais amplo, também vêm contribuindo para transformar o contexto político e cultural desses territórios. Nesse sentido, analisamos alguns ecos das políticas de ação afirmativa, considerando especialmente as relações familiares sob a ótica do feminino, com tensões e ambiguidades geracionais, acesso a emprego, atuação política renovada e a produção de saberes no campo acadêmico a partir da constituição de novos sujeitos do conhecimento. Interessa-nos, igualmente, discutir como a entrada de estudantes pobres, negras e moradoras das periferias, ao aproximar academia e tais territórios, tem promovido a transformação da subjetividade, a renovação de saberes, pautas, formas de organização e de produção nesses territórios.

Palavras-chave: ações afirmativas no ensino superior, periferias, interseccionalidade, gênero, ativismos urbanos.

* Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS da Universidade de São Paulo. Pesquisadora de temas relacionados à juventude, violência, políticas sociais, desigualdade social e justiça restaurativa. mmateuzi@gmail.com

** Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Doutora em Antropologia Cultural pela UFRJ. Professora Associada (Livre-Docente) do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da USP e Coordenadora do PPGAS/USP. Bolsista Produtividade - CNPq lmoutinho@usp.br

*** Portland State University, Portland, OR, Estados Unidos da América.

Doutor em Antropologia. Professor Associado no Departamento de Antropologia da Portland State University, nos Estados Unidos da América. chklein@pdx.edu

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on how measures of access to higher education in the last 20 years, combined with other social policies, have changed the living conditions of many families living on the outskirts of the city of São Paulo, especially women. We argue that such policies, more broadly, have also contributed to transforming the political and cultural context of these territories. In this sense, we analyze some echoes of affirmative action policies, especially considering family relationships from a feminine perspective, with generational tensions and ambiguities, access to employment, renewed political action and the production of knowledge in the academic field based on the constitution of new subjects of knowledge. We are also interested in discussing how the admission of poor, black women students who reside in the urban outskirts, by bringing academia and such territories closer together, has promoted the transformation of subjectivity, the renewal of knowledge, guidelines, forms of organization and production in these territories.

Keywords: affirmative actions in higher education, peripheries, intersectionality, gender, urban activism.

Introdução

Eu sempre quis fazer faculdade, mas, pra mim, sempre foi uma coisa distante. Eu não me imaginava numa faculdade, porque eu achava que não era pra mim, que não ia dar... que eu não ia conseguir, sei lá... Eu via – sabe aquela coisa que você quer, mas que você não sabe como chegar até lá? Eu falava “como é que eu vou fazer?” Universidade pública era um negócio ainda mais distante. Se essa aqui, que é a quinze minutos de casa, era muito, muito, muito, anos luz de distância, imagina a USP? Tipo, é não ter capacidade mesmo nenhuma de entrar. Isso é muito sofrido pensar... Não sabia nem onde era de verdade... USP? Não sei. É outro planeta. A USP, eu fui conhecer quando eu comecei a andar com esse povo todo aqui. Que aí, é alguém que ia apresentar não sei o que lá, aí, ia ter não sei o quê, aí, você vai conhecer a USP. Mas eu lembro das vezes que eu entrei na USP a primeira vez, eu lembro até hoje o choque... Na PUC, também, que eu fui fazer aquele curso lá com a Adriana, foi muito sofrido...¹

Abrimos a reflexão proposta neste artigo tomando de empréstimo as palavras de Andressa, mulher que, na época em que conversamos, tinha 40 anos e morava no Capão Redondo, distrito da periferia da Zona Sul da capital paulista, com o marido e dois filhos jovens: uma moça de 20 anos e um rapaz de 19 anos. Formada em pedagogia pela UNASP (Centro Universitário Adventista de São Paulo), universidade privada sem fins lucrativos localizada próximo a sua casa, Andressa trabalhava no Serviço de Medida Socioeducativa (MSE)² na mesma região. Seu marido, Marcos, que cursava Serviço Social na Universidade Anhanguera – com bolsa PROUNI –, ocupava a função de segurança em uma clínica médica em Santo Amaro. Seus

¹ Entrevista realizada no âmbito da Pesquisa *Entendendo a mobilidade e a precariedade: modos de vida emergentes e subjetividades políticas entre a nova classe média do Brasil*, conduzida entre 2016 e 2018 em três capitais brasileiras – São Paulo, Rio de Janeiro e Recife –, que teve por fim analisar a mobilidade social e a subjetividade política da classe C. Em São Paulo, a pesquisa foi coordenada pelo antropólogo Charles Klein (Portland State University), com acordo de Cooperação Internacional com a FFLCH/USP e contou com a colaboração de uma equipe formada por pesquisadoras e pesquisadores moradores da zona sul. A pesquisa foi financiada pela National Science Foundation (NSF/EUA).

² O Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (MSE) compõe o serviço público vinculado à política de assistência social que tem por objetivo acompanhar adolescentes, de 12 a 18 anos, que cometeram *atos infracionais* e, portanto, estão cumprindo serviço de medida socioeducativa em meio aberto ou prestando serviços comunitários. Tais serviços foram implementados a partir do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) de 1990 e tinham por fim combinar sanções punitivistas com medidas socioeducativas.

dois filhos estavam desempregados. A jovem havia terminado a educação básica, mas ainda não tinha entrado na faculdade e, naquele momento, não tinha planos para isso. Já o filho, depois de alguns anos evadido da escola, acabara de voltar para o ensino médio. A família morava em casa própria e, mesmo com certa estabilidade financeira, enfrentava dificuldades frente à crise econômica que se intensificou desde 2015. O medo do desemprego era experimentado cotidianamente, pois o MSE em que Andressa trabalhava corria o risco de ser fechado devido ao sucateamento das políticas de assistência social em curso na cidade de São Paulo, acentuado após 2016.³

O casal era bastante engajado em ações comunitárias e no ativismo da região. Todos os anos realizavam, junto com outros moradores, a festa do dia das crianças no bairro. Além disso, Andressa estava envolvida com coletivos de ativistas da região que se organizavam em torno de pautas tais como a luta contra o “genocídio da população negra”, “feminismo periférico” e “mulheres negras periféricas”. O casal atribui tal engajamento ao histórico de seu bairro, construído a partir de um processo de luta pelo terreno onde está localizado e, também, pelo mutirão de moradoras e moradores para a construção das casas em que moram hoje. Eles ressaltam, com orgulho, a forte atuação de suas mães, que enfrentaram a polícia, bem como trabalharam nas obras, para que suas casas fossem construídas. Além de terem lutado pela implantação de escolas para que os filhos pudessem estudar.

As trajetórias de Andressa e de sua família sugerem um entrelaçamento entre lutas e políticas sociais conquistadas nas últimas décadas, que fazem parte do percurso de vida de muitas pessoas que moram nas periferias da cidade. Este artigo tem por objetivo refletir sobre a forma como as políticas de expansão e de inclusão no ensino superior dos últimos 20 anos se conectam a este entrelaçamento e como, a partir dele, contribuíram para modificar condições de vida de muitas famílias: trataremos de alguns ecos da ampliação do acesso ao ensino superior, através das políticas de ações afirmativas nas periferias sob a ótica do feminino e, concomitantemente, abordaremos a emergência de novos sujeitos, saberes e formas de organização na academia.

Tendo em vista o contexto da pandemia, o destaque que a crise sanitária deu às mulheres, devido à responsabilização com o trabalho do cuidado (Carmo, 2022), e considerando ainda as agendas de pesquisa das autoras

³ Ano do Golpe contra a presidenta Dilma Rousseff e fim do governo de Fernando Haddad no município.

e do autor deste artigo, focalizaremos os percursos femininos. Partimos das narrativas dessas mulheres sobre suas trajetórias, considerando uma perspectiva familiar e geracional, ou seja, trata-se de jovens adultas, cujas famílias de origem eram compostas por migrantes rurais, com baixa escolaridade, que chegaram à capital nas décadas de 1970 e 1980. Diferentemente de suas mães, elas contaram com um acesso mais ampliado a direitos a partir de 1980 e com maiores oportunidades de entrada no ensino superior. Constituem, portanto, não apenas a primeira geração de mulheres da família nascidas na capital, mas muitas vezes a primeira pessoa da família a ingressar na universidade, o que implica melhores condições de trabalho e maior autonomia financeira, além de maiores possibilidades de se constituírem como sujeitos políticos que se situam em termos de raça, gênero, classe social, sexualidade e território.

Em resumo, nosso argumento é de que as políticas de expansão do ensino superior, com ênfase nas ações afirmativas, criaram condições mais favoráveis de autonomia, transformando não apenas trajetórias individuais e familiares, mas promovendo a emergência de novos sujeitos políticos, transformações na produção do conhecimento e produção de pautas políticas. Essas transformações têm contribuído para a reconfiguração tanto do ambiente das próprias universidades, produzindo novos regimes normativos, como também das periferias. Faz-se necessário destacar que os processos pelos quais o ensino superior se expandiu no país ocorreram em meio a tensões entre democratização e mercantilização da educação. Essa ambiguidade na política se expressa também nas trajetórias das mulheres apresentadas neste artigo.

As entrevistas e fragmentos etnográficos que compõem este manuscrito foram coletados ao longo dos últimos cinco anos, a partir do trabalho das autoras⁴ e do autor deste artigo, junto às redes de ativistas e de moradoras da periferia da zona sul da cidade de São Paulo – Capão Redondo, Campo Limpo, Jardim São Luís e Jardim Ângela. Embora a educação superior não tenha sido o foco privilegiado de nossas agendas de pesquisa, ela esteve sempre presente nas narrativas, cotidianos e projetos de futuro vividos

⁴ Essa reflexão e a análise do material coletado na pesquisa coordenada por Klein (nota 1) se beneficiou de outras duas em curso: o projeto de extensão e de pesquisa “A pandemia do Covid-19 sob perspectiva interseccional em territórios periféricos: diálogos entre Brasil e África do Sul”, realizada na mesma região, financiada por PRCEU/USP, e o projeto “Vidas conectadas em duas diferentes temporalidades: exclusões e medos, doenças e perdas no sul da África”, que tem apoio do CNPq. Ambas coordenadas por Laura Moutinho.

como experiências plenas de sentido. Desse modo, selecionamos aqueles que melhor demonstram a multiplicidade dos efeitos dessas políticas de expansão da educação superior nas periferias, sobretudo para as mulheres e suas famílias, relacionadas a nosso campo de pesquisa.

Na primeira seção deste artigo, faremos uma breve discussão, apresentando dados e bibliografia sobre o tema, para compreender o avanço e as contradições das políticas de expansão do ensino superior. Na segunda, traremos a trajetória de Andressa, no sentido de compreender como o ensino superior é algo muito distante dos projetos de futuro de muitas moradoras das periferias e, uma vez alcançado, é necessário o esforço conjunto para garantir a permanência de um familiar graduando. Na terceira seção, a partir de um trecho etnográfico de um encontro de um coletivo de feministas periféricas, busca-se refletir sobre a importância de relações horizontais para ingresso e permanência no ensino superior, por tratar-se de um espaço onde conhecimentos acadêmicos e aqueles produzidos em processos de luta são compartilhados e transformados mutuamente. Na última parte, apresentamos alguns trabalhos etnográficos produzidos de modo inovador nessa interface academia-espacos de ativismo periférico por pesquisadoras que se situam como periféricas, muitas delas pretas e pardas.

Ensino superior: entre o público e o privado

Lembro até hoje, quando eu coloquei aquele uniforme de limpeza, pesou! Várias coisas, várias coisas. Todos os dias, eu lembro que eu entrava no trabalho, eu falava: “Não vou fazer isso pra sempre! Eu não vou fazer isso pra sempre!”. Aí, um dia, eu já tinha um ano e um mês, a minha supervisora [que] era uma mina de pele clara, não era branca, era pele clara, mas era bonitona, sabe? Toda charmosa... Aí, um dia, a gente entrou numa sala, tinha três caras dentro da sala. Era um escritório, assim grande, [...] de um banco. E aí tinha as tomadinhas de metal. Então só limpava se você friccionasse ali um pano e limpasse. Ela sentou em cima da mesa, cruzou as pernas assim e falou: “Pode limpar!” Aí eu falei assim: “Mas isso aqui só dá pra limpar se eu abaixar, ficar de quatro...”. Ela falou: “Pode limpar!”. [...] Acho que eu limpei umas duas, mas com aquele sentimento: “Mano...o que eu tô fazendo aqui? Olha o que essa mulher tá fazendo comigo!” Eu me senti

humilhada! Ela fez aquilo pra me humilhar porque ela não gostava de mim. E aí, daquele dia, eu falei assim: “Nunca mais eu volto!”. Aí eu pedi as contas e nunca mais voltei. Aí eu fui, me inscrevi pra ser agente de saúde... Logo que me inscrevi pra agente de saúde, eu falei: “Se eu não quero ser mais faxineira e nem agente de saúde pro resto da vida, eu tenho que voltar a estudar!”

Qual é o campo de possibilidades de Andressa num cenário de desigualdade, como o expresso no relato acima, de transformar a sua vida? Entre os países do Sul Global, o Brasil tem experimentado, nas últimas décadas, sobretudo entre os anos de 1995 e 2012, uma pronunciada expansão do ensino superior, cujo crescimento foi de 360% (Amaral, 2016; Gomes *et al.*, 2012; Macedo, 2019). O aumento de oportunidades de educação superior tem sido defendido como estratégia de desenvolvimento econômico desde a década de 1960 (Amaral, 2016; Pereira & Kern, 2017). Contudo, foi somente com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso em 1994, a partir da implementação de políticas de cunho neoliberal – incluindo incentivos fiscais para universidades privadas com fins lucrativos e a criação de um programa federal de empréstimo estudantil –, que o número de matrículas se expandiu significativamente. Durante os dois governos de FHC (1995-2002), as matrículas cresceram 55% nas universidades públicas e 130% nas instituições privadas (Chaves & Amaral, 2015).

No entanto, a maior expansão só viria a ocorrer na década seguinte. A partir de 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, primeiro presidente do Partido dos Trabalhadores a governar o país, novas políticas educacionais que focalizavam a classe social articulada à raça ganharam força. Foram realizados esforços tanto no que se refere ao acesso ao ensino público, como também, e talvez mais especialmente, no setor privado (Macedo, 2019). As políticas dos governos Lula-Dilma (2003-2016) indiscutivelmente promoveram uma grande transformação no ensino superior no Brasil, ampliando o acesso para estudantes das classes baixas e aumentando a porcentagem de pessoas negras nas universidades. Contudo, em vista da aposta na parceria com as instituições privadas – em 2017, mais de 85% das instituições de ensino superior eram particulares – muitas dessas políticas passaram a ser alvo de críticas por promoveram transferências de recursos públicos para grandes instituições com fins lucrativos (Macedo, 2019).

Dentre as principais políticas, podemos destacar, em ordem cronológica: o Enem, (Exame Nacional do Ensino Médio), criado em 1998, e cujos resultados, a partir de 2004, passaram a ser considerados para o acesso ao ensino superior; o Prouni (Programa Universidade para Todos), instituído em 2005, que passou a conceder bolsas integrais ou parciais para estudantes em instituições privadas de ensino superior a partir de critérios socioeconômicos e étnicoraciais; o Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior), que concede financiamento para cursos de graduação – uma reformulação do Programa de Crédito Educativo de 1975; o Sisu, Sistema de Seleção Unificada, disponível desde 2010, que permite a estudantes concorrerem a vagas disponibilizadas por instituições que aceitem ingresso via Enem; e a chamada Lei de Cotas, sancionada em agosto de 2012, que passou a reservar 50% das vagas das universidades e institutos federais para estudantes oriundos de escolas públicas, observando também critérios raciais. A partir dessas políticas, o número de estudantes brasileiros matriculados nas 296 escolas superiores públicas aumentou de 492.232 em 1980 para 1.999.078 em 2016 (aumento de 304%).

Importante destacar que essas políticas de ensino superior estão no bojo de outras medidas de melhorias nas condições de vida da população mais pobre que ocorreram durante os governos do Partido dos Trabalhadores: valorização do salário-mínimo, inclusão no trabalho formal, ampliação do acesso ao consumo e de políticas sociais territorializadas, como saúde, assistência social e habitação. Tais ações governamentais tornaram as condições mais viáveis para que as famílias pudessem *dar conta* dos custos do acesso de seus membros no ensino superior, como no caso de Andressa, cuja trajetória estamos acompanhando.

Como dito anteriormente, interessa-nos, neste artigo, não nos aprofundar em uma ou outra política específica, mas sim analisar como elas, em conjunto, produziram grandes transformações, não apenas na vida de estudantes moradores das periferias da cidade e suas famílias, como também têm contribuído para o surgimento de novos sujeitos, pautas e espaços políticos nesses territórios e nas universidades. Nesse sentido, dois aspectos devem ser ressaltados. O primeiro é o fato de que a maioria das pessoas formadas ou realizando o ensino superior no Brasil se encontra em instituições privadas. Isso implica grandes esforços financeiros para ingressar, permanecer e concluir uma faculdade, pois nem todas as

pessoas conseguem financiamento integral via Prouni. Além disso, trata-se, geralmente, de um ensino de qualidade e prestígio inferior às instituições reconhecidas como de excelência (Abdal & Navarra, 2014), o que significa um acesso desigual no que se refere à produção de conhecimento.

O segundo aspecto é que as políticas de cotas, e mesmo o Prouni, em alguns casos, têm permitido o ingresso desses estudantes de baixa renda em instituições de ensino superior que realizam a produção científica no país (principalmente universidade pública, mas também algumas privadas sem fins lucrativos – no caso de São Paulo, podemos destacar a PUC). Essa aproximação entre periferias e experiência acadêmica tem promovido não apenas uma significativa transformação no ambiente acadêmico e na produção científica (Lima & Campo, 2020) como também nesses territórios periféricos. Paula Barreto *et al.* (2020), em levantamento sobre a produção da área de relações raciais nas ciências sociais brasileiras entre 2012 e 2019, destacam como a promulgação da Lei de Cotas trouxe uma ampliação das publicações nesse campo e “também criou condições para que mais estudantes negros(as) pudessem realizar pesquisas acadêmicas” (p. 5). Como será visto nas próximas páginas, o público desta pesquisa dialoga diretamente com esse ponto. Ativistas com experiências acadêmicas e de atuação política local têm produzido um intercâmbio de conhecimentos entre esses espaços, antes tão distantes.

Antônio Sergio Guimarães, Flavia Rios e Edilza Sotero (2020) chamam a atenção para a multiplicação de coletivos negros dentro das universidades, estimulada pelo ambiente político desde 2013 e, também, pelo que entendem como uma segunda onda de ações afirmativas a partir de 2012. Os coletivos se estruturam de forma distinta de outros tipos de organização ou movimentos sociais; pode-se dizer que se caracterizam por relações horizontais entre seus membros e pela autonomia com relação a instituições e partidos políticos (Carmo, 2016; Guimarães *et al.*, 2020). Alguns estudiosos têm nomeado esses recentes modos de mobilização como novíssimos movimentos sociais. Além disso, os autores argumentam que tais grupos teriam inspiração nos coletivos negros feministas dos anos de 1970 e 1980, os quais “pregavam horizontalidade na tomada de decisões e ausência de hierarquia na forma de organização, constituindo-se como grupos de discussão e de atuação política e intelectual em torno de um ideário libertário e emancipatório” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 312).

Em nossos próprios trabalhos na última década, acompanhamos a multiplicação de coletivos de ativistas nas periferias da cidade, os quais traziam pautas de gênero, raça, sexualidade e classe social articuladas ao território. Esses coletivos têm sido importantes espaços de produção de *lutas* e de conhecimento. Seus integrantes são normalmente jovens e adultos que acessaram o ensino superior, sendo a experiência acadêmica de fundamental importância, uma vez que oferece formas de compreender os problemas sociais vividos. É importante ressaltar também as importantes discussões que têm atravessado os ambientes acadêmicos sobre cotas, como afirmam Márcia Lima e Luiz Augusto Campos:

Esse intenso debate deve-se ao fato de que tais políticas aludem aos elementos constitutivos das relações raciais brasileiras: a identidade racial, o dilema “raça e classe” e o lugar do racismo e da discriminação na configuração das desigualdades sociais brasileiras. Não é exagero dizer que o advento das cotas colocou em crise aberta toda uma concepção arraigada de nossa identidade nacional, historicamente calcada no elogio da mestiçagem e na recusa de que o racismo fosse uma marca de nossa estrutura racial (Lima & Campos, 2020; p. 246).

Nesse sentido, talvez seja importante trazer para o debate o papel fundamental do movimento *hip-hop* nos contextos das periferias urbanas no sentido de estimular a produção de uma identidade periférica a partir de uma perspectiva positivada, relacionando classe social e raça para jovens nascidos na década de 1990 (D’Andrea, 2013; Macedo, 2016). Argumentamos que as políticas de ações afirmativas, por sua vez, estão contribuindo para um fortalecimento dessa identidade em termos raciais.

Nossa pesquisa com jovens adultas moradoras das periferias que acessaram o ensino superior mostra ainda que muitas delas sentem profundo desconforto e sensação de inadequação ao espaço universitário, sobretudo nas universidades com maior prestígio – mais elitizadas e brancas. Entendemos, assim, que os coletivos têm sido também um ambiente de fortalecimento conjunto, forma de apoio e de construção de si. Nesse sentido, gostaríamos de dar visibilidade à complexidade dos efeitos e à relevância das políticas de acesso ao ensino superior, observando a experiência acadêmica de forma ampliada: família, universidade, emprego, ativismos e território.

Mulheres, gerações e ensino superior

Porque na minha adolescência [...] eu nem olhava pra faculdade, porque eu sabia que minha mãe não teria condições de pagá-la. Os empregos [em] que eu trabalhava, não dava pra pagar uma faculdade. Pra você ver, eu fui contemplada pelo governo no Prouni e no outro que chamava Escola da Família e eu pude escolher! Então [...], eu tive duas chances de fazer faculdade. [Na] Escola da Família, eu trabalharia aos finais de semana na escola; em troca disso, eu teria faculdade 100% gratuita! Então, o PT, as pessoas podem até discordar, mas o PT, ele abriu as portas! Coisa que hoje é uma dificuldade tremenda pra entrar nesses projetos. Antes, [eu] era só operadora de caixa, lanchonete... o salário era sempre na faixa de um salário mínimo. Agora não, como enfermeira, a base de salário que eu, dos empregos [em] que eu trabalhei, é de três saláriosmínimos. Às vezes até mais! Então, é uma coisa bem diferente, né? Sem a faculdade, eu não poderia ter isso! Até a colocação da gente nas empresas, é nível de coordenação. Porque é nível superior, é enfermeira. Então, pelo curso superior, você tem um patamar a mais, né? Pouco, mas tem!

Verônica é vizinha de Andressa e de Marcos, o casal com o qual iniciamos esta reflexão. O trecho citado é parte de uma entrevista realizada em 2018 em sua casa, onde morava com a mãe, de 72 anos, um sobrinho, de 24, e o filho de quatro anos. Sua residência, assim como a de Elaine, também foi fruto do mutirão, no qual sua mãe, igualmente como a de Andressa, atuou intensamente por anos a fio. Importante mencionar que sua mãe, Rosa, com quem também conversamos, chegou por volta dos 20 anos de idade à capital paulista, onde se casou com o pai de seus 8 filhos (sete mulheres e um homem). Mulher autodeclarada negra e sem escolaridade, diz ter passado por grandes dificuldades para conseguir emprego, tendo que trabalhar como empregada doméstica grande parte de sua vida, até conseguir passar em um concurso público para trabalhar como copeira no Hospital das Clínicas. Esse emprego, ainda que subalternizado, garantiu-lhe estabilidade e autonomia financeira com relação ao marido, do qual se separou por beber demais e por ser violento com ela e com os filhos.

A filha, Verônica, afirma que, mesmo a mãe tendo vivido em condições econômicas muito adversas, não permitiu que os filhos trabalhassem antes de se formarem no ensino médio. Dizia que eles precisavam estudar para

serem alguém na vida. Contudo, mesmo com todos os esforços da mãe, algumas de suas irmãs deixaram a escola. Segundo Verônica, isso aconteceu porque Rosa não conseguia acompanhar o cotidiano dos filhos por *trabalhar demais*. Ela mesma deixou de ir às aulas por um ano e a mãe não percebeu.

Eu acho que, quando a gente vai ficando mais velha, vai entrando na adolescência, vai entendendo mais... mas na infância, eu me divertia! Até com as dificuldades, né? Porque a gente não percebe, não tá nem aí... a gente só quer brincar... nem percebe as dificuldades, né? Então assim, era todo mundo amontoado, dormia amontoado... A gente nem percebia o quanto era difícil para minha mãe. Porque, por exemplo, eu saí da escola, ela nem percebeu, porque ela trabalhava em dois empregos. Ela saía tipo cinco e meia e voltava às oito e pouca da noite... Os filhos dela, a maioria se perdeu pro caminho das drogas... ela nem percebeu, porque ela estava sempre trabalhando pra dar de comer, o que vestir. Então, ela teve uma vida bem sacrificada. A gente só começa a perceber isso a partir da adolescência, que a gente tá numa vida difícil, né?

Verônica faz parte da primeira geração de filhos nascidos nas periferias da capital, assim como Andressa, cujos pais, de origem rural, migraram principalmente dos estados do nordeste do país. Ela, como outras crianças de sua geração e ao contrário de suas mães e pais, teve acesso à Educação Básica e a outros serviços públicos básicos em seus locais de moradia graças às lutas empreendidas pela geração anterior (Feltran, 2011; Oliveira, D., 2019; Oliveira Macedo, 2021).

Sua mãe, Rosa, lamentava profundamente por não ter estudado e não queria que as filhas seguissem o mesmo caminho. Conforme alguns trabalhos que têm focalizado trajetórias femininas nas periferias, a questão da escolaridade aparece como uma das mais significativas no que se refere a sonhos e projetos de futuro (OliveiraMacedo, 2021; Oliveira, A., 2022; Carmo, 2022). Nessas análises, o ponto comum diz respeito às mulheres mais velhas, normalmente migrantes de origem rural que não tiveram acesso à escolarização, que consideram a falta de estudos um dos principais fatores que contribuíram para sua pouca autonomia financeira, baixos rendimentos e, assim, maior exposição à violência doméstica. A tendência era de que mães reforçassem a importância da escolaridade para filhas ou mulheres mais jovens que cresciam em um ambiente com maiores oportunidades educacionais (Carmo, 2022).

Assim que tomou conhecimento da evasão escolar da filha, Rosa obrigou seu retorno imediato. A interrupção escolar provocou não apenas uma defasagem entre idade e série para Verônica, como também alimentou um certo desânimo em relação à escola. Para concluir de forma mais rápida as séries que lhe faltavam, ela ingressou no Ensino Supletivo, hoje denominado Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede pública. Um pouco antes de se formar, Verônica começou a trabalhar como balconista em uma lanchonete no bairro. Tipo de emprego muito comum entre jovens das periferias durante a década de 1990, caracterizado por ser mal remunerado, subalternizado e de baixa qualificação, tal como caixas de supermercado, balconistas de padaria ou lanchonete, vendedoras de lojinhas, dentre outras ocupações.

O ensino superior estava muito distante dos planos de Verônica durante a juventude. A universidade pública era algo impensável, tão inacessível que nem mesmo sabia do que se tratava. Já as instituições privadas, apesar de mais próximas, impunham barreiras econômicas, pois nem Verônica com seus empregos precários, nem a mãe com o salário de copeira, teriam condições de pagar as mensalidades. Foi quando, em meados da década de 2000, ela teve acesso ao Prouni. Verônica, então aos 25 anos, ingressou na faculdade, formando-se em enfermagem aos 31 anos. Estudou na Uni-Ítalo, instituição privada com fins lucrativos, localizada em Santo Amaro, região mais central da zona sul. Ela conseguiu uma bolsa através dessa política, que cobria 50% do valor da mensalidade. Os outros 50% foram financiados por um projeto da igreja que frequentava na época, a Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (Mórmon). Importante destacar o papel da igreja nesse cenário, no sentido de refletirmos como, a essas políticas, outras forças sociais estão associadas. Forças, inclusive, frequentemente de viés conservador.

Seguindo seu relato, que é similar aos de outras mulheres que entrevistamos, nota-se que não somente o acesso, mas também a permanência no ensino superior para estudantes de famílias com baixa renda é geralmente um processo de muito sacrifício. Isso não apenas para o próprio estudante, que com frequência já é trabalhador, mas para a família como um todo. Se não é a família que custeia os estudos da ou do estudante, é ele mesmo que arca com as despesas, deixando assim de contribuir com as finanças da casa. Dessa forma, embora o ensino superior seja uma conquista, é também motivo de tensões no cotidiano (Macedo, 2019; Oliveira-Macedo, 2019; Klein & Carmo, 2019). Verônica falou sobre a dificuldade em conciliar

trabalho e faculdade, bem como em conseguir comprar livros ou dispor de dinheiro suficiente para pagar o transporte todos os dias até Santo Amaro, onde estava localizada a Uni-Ítalo.

Mesmo *depois de tanto sacrifício*, Verônica, no momento da entrevista, encontrava-se desempregada havia mais de dois anos. Ela disse que trabalhou por seis anos em sua profissão e, em 2016, foi demitida, não conseguindo mais se recolocar profissionalmente. Tal situação acarretava várias pressões, inclusive emocionais, tanto para ela como para sua mãe. Rosa, que contava com a aposentadoria, oferecia a ela suporte financeiro e ainda a ajudava no cuidado do filho, ainda que limitado devido a sua idade avançada. Nesse sentido, mesmo com as ampliações de acessos a direitos para mulheres, Verônica, mulher pobre, negra e moradora da periferia, vivia angustiada naquele presente por um futuro almejado (e prometido) que nunca chegava.

A formação em algumas universidades privadas com fins lucrativos tende a oferecer um percurso acadêmico cujos diplomas são pouco valorizados no mercado de trabalho. A isso, somam-se outros tipos de preconceito sofridos por mulheres que moram nas periferias das cidades, sobretudo negras, para acessar empregos e promoções. Essa situação tornou-se ainda mais dramática com a crise econômica instalada em 2015. Quadro que a pandemia de Covid 19, iniciada em março de 2020, veio a tornar ainda mais dramático. Chama atenção nos relatos o lugar das igrejas evangélicas junto a esse público, bem como o ambiente profundamente marcado por uma moral religiosa. Em uma das universidades privadas com fins lucrativos a que tivemos acesso durante nossas pesquisas, diversos foram os relatos de estudantes sobre uma certa pressão feita por estudantes evangélicos, que não encontravam muita oposição por parte da coordenação, para que o curso de psicologia incluísse no currículo pautas religiosas, tais como criacionismo e cura da homossexualidade. Algumas dessas universidades também desestimulavam e até proibiam atuações mais politizadas em suas instalações, como por exemplo, a criação de centros acadêmicos, minando a organização política relacionada à experiência universitária. Concomitantemente, o que tanto Andressa quanto Verônica notaram foi que o ingresso na faculdade lhes trouxe maior reconhecimento social e respeito por parte das pessoas com as quais elas trabalhavam, bem como na vizinhança e na família.

A relação entre estudo e engajamento político apareceu de diversas formas. Tanto Verônica quanto a mãe disseram que, se tivessem estudado

mais, teriam *entrado para a política*, referindo-se à política institucional. Rosa foi muito atuante no sindicato dos funcionários públicos. Já Andressa, ao narrar sua trajetória, fala como a formação superior permitiu que ingressasse em uma rede composta por coletivos de mulheres da zona sul, que ampliou seu vocabulário e atuação política, como também seu percurso acadêmico. Andressa realizou uma pós-graduação *stricto sensu* numa instituição privada, além de ter trabalhado como assistente de pesquisa de uma pós-doutoranda da Unicamp. Vejamos a seguir uma dessas interfaces entre universidade, emprego, família e atuação política.

Feminismo periférico

Mês de outubro de 2017, sábado ensolarado e, numa ONG do Capão Redondo, distrito da periferia da zona sul de São Paulo, um grupo de mulheres se reunia no evento do *Fala Guerreira*,⁵ coletivo formado por *feministas periféricas*. Tratava-se de uma atividade cujo objetivo era *celebrar e homenagear a vida* de outras mulheres importantes para as jovens daquele grupo. O convite se dirigia às amigas e familiares, principalmente mães, das ativistas. A reunião ocorria no amplo salão da entidade, onde cerca de 40 mulheres, em sua maioria negras e com idades diversas, confraternizavam. Andressa era uma dessas mulheres. Grande parte das pessoas presentes já se conhecia a partir de relações de amizade, de parentesco e de ativismo (Oliveira, A., 2022) que se sobrepunham e se entrelaçavam. As mais jovens ali presentes tinham entre 20 e 40 anos. Quase todas elas estavam engajadas em algum tipo de ativismo, via coletivos que atuavam na região, e todas possuíam ensino superior, trabalhando em políticas sociais ou ONGs ou seguindo carreiras acadêmicas ou artísticas. As mulheres mais velhas – mães, avós e tias – ao contrário, mal tinham concluído o ensino fundamental, eram aposentadas ou ainda trabalhavam em empregos subalternizados,

⁵ Coletivo que também nasceu em 2012, formado por mulheres periféricas com o objetivo de refletir sobre o feminismo periférico. O coletivo produziu um conjunto de revistas buscando dar visibilidade a esse feminismo, que se diferenciaria do feminismo branco, tendo em vista as especificidades e diversidades de mulheres marcadas por um certo tipo de racialização, por uma condição de classe e por um território. A Rede TVT realizou uma entrevista com Jenyffer Nascimento, poeta e integrante do coletivo, que fala um pouco mais sobre o grupo (Rede TVT, 2016). Para acessar as revistas: https://issuu.com/falaguerreira/docs/01_revista_fala_guerreira (acesso em 20 de maio de 2022).

normalmente como empregadas domésticas. Era evidente as diferenças de oportunidades entre essas duas gerações.

A intenção das ativistas com aquele encontro era proporcionar um ambiente no qual as participantes pudessem compartilhar experiências, principalmente relacionadas às violências e sofrimentos gerados pelos efeitos do racismo, por condições precárias de vida e pelas violências de gênero e do Estado, que se imbricavam na vida cotidiana. Buscava-se, a partir da mobilização, produção e elaboração de memórias, não apenas uma *cura* individual, mas também a construção de um *nós* marcado por gênero, raça, classe e território (Moutinho, 2014; Moutinho *et al.*, 2016; Oliveira, D., 2019; Oliveira, A., 2022), sobre o qual se sustentava a produção do que essas feministas começavam a nomear como *feminismo periférico*. A periferia funcionava como o operador lógico da forma como esses marcadores eram articulados. Como descrito na revista *Fala Guerreira*, produzida pelo coletivo, “a construção de nosso feminismo se dá reconhecendo a trajetória de nossas mães, tias, avós, irmãs e nossa própria realidade”.⁶

Naquele dia, as mulheres do coletivo *Fala Guerreira* focavam as mulheres de suas famílias. Havia um desejo profundo de reconhecer e valorizar as trajetórias femininas, sobretudo das mais velhas, bem como *curar* (essa era uma palavra recorrente nas falas) e restabelecer laços deteriorados ou rompidos a partir do *envenenamento* das relações ao longo do tempo.

Buscava-se um espaço dissociado do cotidiano que, por sua vez, era visto como o lugar do tempo insuficiente e de sobrecargas emocionais e financeiras: *correr atrás de dinheiro*, cuidar de outras pessoas, participar de espaços de ativismo, dentre outras atividades consideradas exaustivas para mulheres. Partia-se de um consenso de que elas *trabalhavam demais* e não tinham *tempo para si* (Fernandes, 2018), estavam cansadas e precisavam de um outro ambiente com um ritmo mais tranquilo, em que as urgências da vida e dos outros pudessem esperar. Era preciso criar um tempo para o autocuidado em que as mulheres pudessem cuidar umas das outras e de si mesmas (Moutinho *et al.*, 2016). Assim, o encontro visava proporcionar esse ambiente de pausa e de valorização da escuta mútua, sobretudo entre aquelas que partilhavam desse cotidiano conturbado e conflituoso.

Durante o dia, as mulheres mais jovens falavam sobre o reconhecimento dos esforços de suas mães, sobre como o tempo foi um agente importante na

⁶ Editorial, *Revista Fala Guerreira*, 1, p. 4.

compreensão que faziam do comportamento delas e da relação que estabeleciam com elas. Ressaltavam também como o feminismo periférico, justamente por focar as especificidades das experiências de mulheres periféricas, ajudou-as a valorizar as trajetórias das mais velhas de suas famílias, que, por sua vez, falaram sobre o aprendizado, não sem tensões, que adquiriram com as mais jovens, o qual ajudou-as a *se libertar*. Os aprendizados aos quais se referiam estavam relacionados às pautas e aos comportamentos oriundos de outros registros morais e, também, de mundos acessados pelas filhas: principalmente universidades, ativismos e redes sociais.

Feminismo, racismo, violência de gênero, cuidado, mulheres periféricas, dentre outros termos, compunham um vocabulário extremamente complexo, oriundo de um profundo processo de reflexões e trocas entre essas ativistas. Os coletivos forjados por elas, desde o início dos anos de 2010, tinham se constituído em poderosos espaços nos quais experiências profissionais, acadêmicas, políticas e íntimas eram intercambiadas. Tais coletivos eram também fortemente influenciados pela experiência universitária dessas jovens que, cada vez mais, estavam em contato com o feminismo negro, com a luta contra o genocídio da população negra, pobre e periférica e com movimentos LGBTQIA+. Esses grupos vinham pensando suas experiências marcadas por desigualdades regionais e pela especificidade de viver nas periferias da cidade. Eram jovens com grande circulação pela cidade e por espaços que antes eram inacessíveis não apenas para suas mães, como também para elas mesmas. Algumas daquelas ativistas eram estudantes formadas em instituições públicas de ensino superior, outras estavam fazendo cursos de pós-graduação, possibilitados com a ampliação de oportunidades de acesso via cotas raciais ou outras políticas de ação afirmativa.

Nesse sentido, argumentamos que o acesso ao ensino superior tem contribuído para a emergência de novos sujeitos e pautas políticas cuja atuação se dá não apenas na universidade, mas também nas próprias periferias. Além disso, ainda que o universo das instituições privadas com fins lucrativos esteja mais voltado para o mercado de trabalho do que para a produção de conhecimento, marcado cada vez mais por uma moralidade branca, de cunho fortemente heteronormativo e, cristã e heterossexual que se conforma a uma ideia de nação (Feltran, 2017), há fissuras e outras possibilidades nesse cenário. Muitas das ativistas do *Fala Guerreira*, ao participar desses espaços de produção de conhecimento fora dos muros

acadêmicos, levam para essas instituições privadas (mas também para as públicas, embora os embates sejam distintos) seus corpos e suas pautas que tensionam tal universo moral.

Interrogando as universidades: a produção do conhecimento (re)significada

A presença de jovens intelectuais que se autodeclaram periféricas e negras na produção acadêmica já é, por si só, resultado de processos políticos, econômicos e culturais das últimas décadas. O conhecimento produzido por sujeitos que assumem posicionalidades específicas tem interrogado os trabalhos clássicos sobre periferia a respeito da ausência dos marcadores sociais da diferença no debate sobre produção da cidade, em especial, as dinâmicas de racialização e generificação na produção da desigualdade. Tal interpretação revela outros olhares ao interpelar análises consolidadas, oferecendo perguntas e reflexões fundamentais a partir de suas experiências que articulam raça, gênero, sexualidade e território (Carmo, 2016, 2022). Onde estão as histórias que essas jovens pesquisadoras ouviram de suas mães ou mesmo as experiências que viveram com elas de intensa atuação de mulheres nas mobilizações populares por melhores condições de vida nas periferias dos anos de 1980? Quais eram e onde estavam as vozes femininas no movimento Hip-Hop nos anos de 1990? Quais os efeitos da expansão do mundo do crime e da repressão estatal para a vida das mulheres? Por que são elas que engrossam as filas em frente aos presídios em dias de visitas? Por que são as mulheres a maioria no ensino superior e ainda continuam mais desempregadas e trabalhando menos?

Essas são algumas das questões que emergem da experiência de jovens intelectuais moradoras das periferias da cidade que vivenciaram as transformações políticas, culturais e econômicas ocorridas nos últimos 40 anos que afetaram de forma específica estes territórios. Uma das principais políticas foi certamente as de expansão e inclusão no ensino superior, principalmente de ações afirmativas. Como dito anteriormente, tais ações governamentais, aliadas também à ampliação da educação básica, propiciaram o surgimento de trajetórias acadêmicas antes inimaginadas para as classes mais pobres (Macedo, 2019; Klein & Carmo, 2019). A presença

desses sujeitos na universidade, bem como o aumento dos debates sobre os marcadores sociais da diferença, interseccionalidade e feminismo negro têm oferecido um campo fértil para pesquisas a partir de experiências que antes estavam alijadas da produção acadêmica.

As novas produções sobre periferia, que iremos percorrer a seguir, têm por objetivo tornar evidentes alguns trabalhos de pesquisadoras com trajetórias similares às que apresentamos anteriormente, que se posicionam de forma específica no campo acadêmico e que vêm produzindo suas pesquisas a partir de seus percursos de vida. Muitas delas, que foram beneficiárias do Prouni, chegaram à pós-graduação através das cotas para negros e pardos que começaram a ser implementadas nos programas do campo das ciências sociais nas estaduais paulistas. Na seleção que perfilamos nas próximas páginas, algumas são do coletivo *Fala Guerreira* ou escreveram sobre ele. Em verdade, o próprio coletivo, que é racialmente misto, foi palco de quatro dessas análises. Muitas são as primeiras da família (em geral de origem migrante) a ingressar no ensino superior.

Outro aspecto importante da produção que mapeamos é que ela é construída não somente por histórias que tais pesquisadoras experimentaram ou assistiram em suas regiões de moradia – o próprio corpo é protagonista dessa nova produção de conhecimento: um corpo *generificado*, que experimenta a sexualidade de modo diverso, metonimicamente se articula ao território periférico, racializando-se através da classe social. Interessante notar como as classificações por cor/raça não são unívocas. Esse é um debate que interpela as comissões de heteroclassificação (Neves, 2022). Ainda que esse tópico extrapole os limites deste texto, chama atenção como cada categoria e sua multiplicidade combinada com uma experiência variada de gênero e sexualidade trazem distintas historicidades e modulações subjetivas que têm em comum a territorialidade. São trabalhos que disputam um olhar para a cidade desde a periferia. São perspectivas que interpelam políticas desde uma experiência negra, parda, branco-mestiça e de *branco periférico*.

Essa mudança neste *fazer cidade* é possível identificar no trabalho de Danielle Regina de Oliveira (2019). Jovem socióloga, moradora da zona sul, autodeclarada branco-mestiça e integrante do Coletivo *Fala Guerreira*, Oliveira produziu sua dissertação de mestrado em Sociologia na Unicamp, buscando compreender o *feminismo periférico* que crescia nas periferias da cidade durante os anos de 2010. Em sua pesquisa, Oliveira também relaciona

as práticas contemporâneas de mulheres desses coletivos de feministas com a atuação política de mulheres das gerações anteriores que atuaram nos movimentos sociais em 1980. A autora argumenta que, embora as mulheres periféricas não se nomeassem como feministas, suas práticas cotidianas deveriam ser vistas como tais, pois estariam alinhadas à luta por autonomia e ampliação da atuação política, bem como ao questionamento dos papéis de gênero na ordem social e familiar. Dialogando de modo crítico com a produção acadêmica sobre feminismo no Brasil e sobre periferias, a autora afirma que tais estudos negligenciam não apenas a experiência feminina para se pensar a periferia, como também a perspectiva de mulheres periféricas para pensar o feminismo. Crítica da centralidade dos homens nessa produção, sua escrita está comprometida com a construção deste *feminismo periférico*, que se destaca de outras correntes feministas por se constituir a partir da articulação entre gênero, raça, classe social e geração, entendendo território não como espaço geográfico mas como “relação social”, produzido através da luta cotidiana de mulheres por melhores condições de vida.

Situando-se como mulher periférica, Dayane Karoline Fernandes da Silva (2019) produziu sua pesquisa de mestrado, defendida na Unifesp, acompanhando o coletivo de feminismo periférico da zona sul de São Paulo, o *Fala Guerreira*. A autora fez graduação na FFLCH/USP e, conforme seu *currículo lattes*, realizou ensino médio na Escola Waldorf São Paulo. A partir da análise das narrativas visuais da revista produzida por este coletivo, a autora argumenta que, em sua produção, as integrantes do *Fala Guerreira* buscavam construir uma representação de mulheres normalmente invisibilizadas nas revistas de grande circulação voltadas ao público feminino. Nessas revistas, argumenta Silva, são representadas mulheres das classes médias ou das elites, geralmente brancas, magras e heterossexuais que, embora sejam mães, são sempre bem-sucedidas profissionalmente. O que a autora pretende demonstrar – algo que também é pauta constante nos debates dessas feministas – é a existência de uma homogeneização de mulheres que não só não contempla como também se opõe às mulheres das classes populares, trabalhadoras subalternizadas, racializadas, com uma multiplicidade de orientações sexuais e corpos. Segundo Silva, as imagens veiculadas pela revista *Fala Guerreira* contribuem para a construção de uma pluralidade de representações de mulheres, rompendo com os estereótipos de subalternidade e ressaltando sua existência enquanto sujeitos.

Lidando igualmente com coletivos periféricos, entre os quais o *Periferia Segue Sangrando*, ligado ao *Fala Guerreira*, Sulamita Assunção (2018), em sua dissertação de mestrado em Ciências Sociais, defendida na PUC-SP, assume seu lugar de vocalização como feminista negra, lésbica e periférica. A autora fez o ensino médio e fundamental em escola pública, e cursou psicologia na Unip, como beneficiária do Prouni. No mestrado, apoiando-se na literatura do feminismo negro, analisou como tais coletivos estão no bojo desse debate e se constituem como espaços onde mulheres negras, periféricas e lésbicas realizam uma (re)construção de si, a partir de relações de cuidado. Assunção articula a sexualidade (especialmente, negra e lésbica) nesse *fazer periferia*, não como um marcador, mas como relações sociais.

Alessandra Tavares de Oliveira (2022), também moradora da periferia da zona sul e autodeclarada negra, que estudou em escola pública e fez ciências sociais com bolsa Prouni na PUC-SP, percorre, em sua dissertação de mestrado, defendida na Antropologia da USP, redes de mulheres negras periféricas. Seu argumento centra-se na forma como amizade e ativismo têm forjado novas relações entre mulheres, pautadas em discursos sobre raça, gênero e sexualidade. Tais relações produzem redes de apoio e solidariedade sustentadas no cuidado mútuo oferecendo novos espaços de produção de si e de pautas políticas. Busca também compreender os processos que produzem o silenciamento de mulheres negras, bem como se propõe a refletir sobre como silêncio pode ser entendido como efeito de opressões que recaem sobre corpos negros femininos, mas também se constitui como forma de agenciamentos dessas mulheres.

Num percurso similar ao de Danielle Regina de Oliveira, Shisleni de Oliveira-Macedo (2021), jovem pesquisadora autodeclarada branca e moradora do Itaim Paulista, zona leste da cidade, também oriunda de escolas públicas no ensino básico, escreveu sua dissertação de mestrado defendida na Antropologia da USP, dando ênfase aos clubes de mães, tipo de organização de mulheres moradoras das periferias ligada às CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) que foi muito ativa durante os movimentos sociais dos anos de 1970 e 1980. Em sua pesquisa, Oliveira-Macedo destaca a relação que essas ações estabelecem com a militância feminina recente. Argumenta também que os efeitos dessas lutas femininas não ficaram apenas no passado, mas deixaram como legado a experiência e a memória para as ativistas que viriam nas gerações seguintes.

As diferenças geracionais são, como estamos tentando demonstrar, tanto palco de ações, como o que descrevemos anteriormente, quanto foco de

estudos, pesquisas e análises. A respeito dessa geração mais jovem, Oliveira-Macedo acompanhou trajetórias femininas que não apenas figuram como a primeira geração nascida na capital, como também foram as primeiras de suas famílias a cursarem o ensino superior. Essas mulheres, seja através do ativismo ou por meio de uma maior escolarização, obtiveram uma circulação mais ampla e diversificada pela cidade. Não que as da geração anterior não circulassem por regiões centrais, mas essa mobilidade se dava em circuitos diferentes e em posições mais subalternizadas, como empregadas domésticas, por exemplo. As mulheres das gerações mais recentes passaram a conviver em posições de relativa igualdade com filhos das patroas de suas mães, tensionando espaços elitizados e transformando também a própria periferia.

Bruna Galicho (2021), com ensino fundamental e médio em escola pública, é uma jovem antropóloga, formada em ciências sociais na Unifesp, autodeclarada negra e moradora da periferia da zona sul. Sua dissertação de mestrado, defendida na Antropologia da USP, percorre os itinerários de mulheres trabalhadoras negras das periferias, demonstrando, a partir da perspectiva feminina, como sujeitos, relações, diferenças e desigualdades são produzidas não somente nesse trânsito, mas também *em trânsito*. A perspectiva de cidade que aparece em seus escritos não é de um recorte geográfico, mas de mobilidade. *Circular é se apropriar e produzir* cidades e relações.

Esses trabalhos interpelam estudos clássicos sobre periferia a partir de outro olhar: outras experiências sociais que tensionam a produção de conhecimento realizada na academia. As redes e coletivos dos quais essas pesquisadoras participam são meios de elaboração de experiências e de conhecimentos que também são alimentados com a circulação dessas mulheres nas universidades, a partir de um permanente jogo de transformações mútuas entre academia, ativismo e periferias.

A produção intelectual de feministas negras, principalmente no Brasil e nos Estados Unidos, tem sido uma referência para muitos desses trabalhos e formas de ativismos. A articulação entre racismo e sexismo (Gonzalez, 2019), as noções sobre ponto de vista feminista (na leitura de Bairros, 1995), pensamento feminista negro (Collins, 1990), interseccionalidade (Crenshaw, 1991 e outras) e *borderlands* (Anzaldúa, 1987) operam como algumas das ferramentas interpretativas que têm auxiliado nessa interpelação à bibliografia sobre periferia, a partir da atenção a raça e gênero. Marcadores sociais da diferença (Moutinho, 2014; Almeida *et al.*, 2018) são repertórios que têm

auxiliado na descrição, interpretação e análise dessas dinâmicas sociais, que classificam e *desclassificam* corpos, sujeitos, territórios – não apenas em termos de gênero, raça e classe, mas também sexualidade, origem, geração (Simões, 2018), religião, deficiência (Lopes, 2022), entre outros marcadores que são acionados a partir de posicionalidades. O debate mais clássico sobre o campo das relações raciais está menos presente nesta produção.

Esse conjunto de referências – ao qual outras poderiam se somar – articula-se por meio de uma reflexão densa não apenas sobre a produção da diferença e da desigualdade, mas também pela atenção ao sujeito de conhecimento (Moutinho, 2014). Em seu texto *Nossos feminismos revisitados*, artigo de 1995, Luiza Bairros expressa esse ponto:

Segundo essa teoria [ponto de vista feminista, *feminist standpoint*], a experiência da opressão sexista é dada pela posição que ocupamos numa matriz de dominação onde raça, gênero e classe social se interceptam em diferentes pontos. Assim, uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista. (Bairros, 1995, p. 460)

Bairros afirma que o melhor lugar para compreender esse ponto de vista é aquele ocupado pelas empregadas domésticas. Isto é, uma marginalidade que ofereceu uma perspectiva que permitiu às mulheres negras verem a elite branca nem aos homens negros nem aos próprios brancos. Os trabalhos que percorremos se inspiram nessa perspectiva de modo ora explícito, ora implícito: sujeitos, territórios, relações são reposicionados e produzidos nesse percurso desde a periferia. Suely Messeder (2020) argumenta que na “modelagem da pesquisadora-encarnada articulada na perspectiva decolonial”, memórias ancestrais são acionadas. Estes novos saberes encarnados e ancorados em territórios periféricos produzem memória, reflexão e, para usar uma palavra recorrente nestes escritos, cura. Assim como a leitura de Bairros de Patricia Hill Collins, essas autoras abordam as opressões combinadas como uma forma particular, única e criativa de interpelar a estrutura e a desigualdade sociais.

Érica Santana de Souza (2017), em análise realizada em Aracaju sobre movimentos feministas e reações conservadoras, chamou atenção para a força da linguagem emocional no feminismo interseccional. A categoria

“sofrimento” é um importante aglutinador destas experiências que ganham força no deslocamento simbólico dessas autoras (maiores oportunidades que as mães), mas também físico (outra experiência de cidade).

Nossa intenção é conectar o conhecido *boom* do feminismo de 2015, a “primavera feminista” (Souza, 2017) que ampliou e renovou os espaços e os repertórios das ações feministas no Brasil como um todo, às políticas de ações afirmativas, em especial com promulgação da lei de cotas (Barreto *et al.*, 2020). Esses movimentos intelectuais e políticos mais amplos, ainda que não sozinhos, acabaram por estimular e viabilizar essa produção desde a periferia de São Paulo, palco e foco de nossa reflexão. Os ecos dos trabalhos dessas feministas, assim como das próprias políticas de expansão e acesso ao ensino superior, puderam ser ouvidos e sentidos no encontro do Coletivo *Fala Guerreira*, anteriormente descrito.

Conclusão

Neste artigo, tivemos por objetivo refletir sobre os avanços, ambiguidades e desafios das políticas de ampliação do acesso ao ensino superior implementadas nas últimas duas décadas a partir da experiência de mulheres das periferias. Escolhemos a perspectiva do feminino não apenas porque as mulheres compõem a maioria do ensino superior,⁷ mas sobretudo porque ingressar na universidade é algo muito relevante para aquelas que fazem parte de nossas pesquisas. Realizar qualquer curso de ensino superior significa concretizar um sonho, alcançar algo antes inimaginável, ter acesso a melhores condições de trabalho e ter maior autonomia. As políticas implementadas pelos governos do Partido dos Trabalhadores significaram uma aproximação a esse sonho, disponibilizando o ensino superior no projeto de vida de muitas mulheres, cujas mães mal tiveram acesso ao ensino fundamental. Por essa razão, é importante observar como o conjunto de outras políticas sociais – educação básica, habitação, distribuição de renda, saúde – são elementos fundamentais para que as famílias – sobretudo

⁷ Segundo dados da educação superior, do Inep, em 2015, as mulheres correspondiam a 60% dos concluintes do ensino superior. Embora seja importante ressaltar que no que se refere aos cursos relacionados à ciência, naquele ano a porcentagem se invertia, mulheres eram 41% das concluintes.

aquelas geridas por mulheres – tenham condições mínimas para assegurar o ingresso de seus membros na universidade.

Contudo, devido à forma como uma das principais políticas foi concretizada – o Prouni com foco na parceria com instituições privadas –, além da crise econômica e de preconceitos que recaem sobre mulheres pobres, moradoras das periferias, especialmente as negras, a conclusão do ensino superior não tem garantido trabalho estável e bem remunerado para muitas delas, já que muitas dessas instituições sofrem com a falta de prestígio no mercado de trabalho, fazendo com o que diploma tenha um valor menor. Dessa forma, o projeto de ascensão social é sempre fragmentado e realizado a partir de esforços e frustrações. No entanto, a formação superior certamente garante um emprego melhor do que aqueles subalternizados aos quais as mulheres da geração anterior estavam submetidas. Concomitantemente, as políticas de cotas, ao permitirem o acesso de pessoas moradoras das periferias às instituições públicas (e em algumas privadas) de prestígio, têm promovido não apenas transformações significativas e profundas no ambiente acadêmico, como também reconfigurações nos espaços públicos forjados nas periferias, sobretudo por mulheres. Os coletivos têm sido lugares importantes nesse sentido.

Nossa intenção não é de polarizar as experiências proporcionadas por essas duas políticas, nem a formação entre dois tipos de instituições, pois as trajetórias de nossas interlocutoras demonstram muitas nuances e agenciamentos nesses percursos. Em outra direção, argumentamos que o acesso ao ensino superior tem contribuído para gerar redes de mulheres que intercambiam experiências vividas nessas instituições de ensino, trazendo novos enquadramentos para pensar e criar outras interpretações de periferia. Dessa forma, a realização de um curso de nível superior vai se tornando uma possibilidade cada vez mais concreta nos projetos de futuro dessas mulheres, à medida que *uma vai abrindo o caminho para outra*. Contudo, resta-nos ponderar se, com o retrocesso nas políticas sociais, desde 2016, intensificado com o governo Jair Bolsonaro, o ensino superior, ainda tão pouco acessado por mulheres pobres, negras e moradoras das periferias, estará disponível para aquelas das gerações que estão chegando.

Referências

- Abdal, Alexandre, & Navarra, Julia. (2014). “Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa”: deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no Ensino Superior privado. *Novos estudos CEBRAP*, (99), 65-87. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002014000200004>
- Almeida, Heloísa Buarque de, Simões, Júlio A., Moutinho, Laura, & Schwarcz, Lilia. (2018). Numas, 10 anos: um exercício de memória coletiva. In G. Saggese *et al.* (org.), *Marcadores sociais da diferença: gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica* (pp.9-30). Terceiro Nome; Gamma.
- Amaral, Nelson C. (2016). A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 717-736. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216637>
- Anzaldúa, Gloria. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Assunção, Sulamita J. (2018). *Quebradas feministas: estratégias de resistência nas vozes das mulheres negras e lésbicas negras da periferia sul da cidade de São Paulo* [Dissertação Mestrado em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21708>
- Bairros, Luiza. (1995). Nossos feminismos revisitados. *Revista Estudos Feministas*, 3(2), 458-463.
- Barreto, Paula C. S., Rios, Flávia, Neves, Paulo S. C., & Santos, Dyane B. R. (2020). A produção das ciências sociais sobre as relações raciais no Brasil entre 2012 e 2019. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB*, (94), p. 1-35.
- Carmo, Milena M. (2022). *Tramas do cuidado entre a vida e a morte: agenciamentos femininos nas periferias de São Paulo* [Tese de Doutorado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo].
- Carmo, Milena M. (2016). *Margem adentro: políticas sociais, sujeitos e resistências na zona sul de São Paulo* [Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo]. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08022017-110349/>
- Chaves, Vera Lúcia J., & Amaral, Nelson C. (2015). A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. *Revista Educação em Questão*, 51(37), 95-120. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7173>

- Collins, Patricia H. (2019). *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Boitempo.
- Crenshaw, Kimberlé. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 32(6), 1241-1299.
- D'Andrea, Tiaraju P. (2013). *A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo* [Tese de Doutorado em Sociologia, Universidade de São Paulo. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-18062013-095304>
- Feltran, Gabriel. (2017). A categoria como intervalo - a diferença entre essência e desconstrução. *Cadernos Pagu* (51), 2017:e175105 <https://doi.org/10.1590/18094449201700510005>
- Feltran, Gabriel. (2011). *Fronteiras de tensão: política e violência nas periferias de São Paulo*. Editora Unesp/CEM.
- Fernandes, Camila. (2018). O tempo do cuidado: batalhas femininas por autonomia e mobilidade. In E. Rangel *et al.* (org.), *(Des)prazer da norma* (pp. 297-320). Papéis Selvagens.
- Galicho, Bruna S. (2021). *Caminhos da diferença: corpo e cidade na circulação cotidiana das mulheres da periferia sul de São Paulo* [Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08072021-195930/>
- Gomes, Alfredo, Robertson, Susan L., & Dale, Roger. (2012). The social condition of higher education: globalisation and (beyond) regionalisation in Latin America. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 221-245.
- Gonzalez, Lélia. (2019). Racismo e sexismo na cultura brasileira. In H. B. de Hollanda (org.), *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto* (pp. 237-258). Bazar do Tempo.
- Guimarães, Antonio S. A., Rios, Flávia, & Sotero, Edilz a. (2020). Coletivos negros e novas identidades raciais. *Novos Estudos Cebrap*, 3(2), 309-327. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020004>
- Klein, Charles, & Carmo, Milena M. (2019). “I never thought this could be for me”: aspirational capital, identities, and political engagement among first-generation college students in São Paulo. *International Studies in Sociology of Education*, 28(3-4), 259-278.
- Lima, Márcia, & Campos, Luiz Augusto. (2020). Apresentação: inclusão racial no ensino superior. *Novos Estudos Cebrap*, 3(2), 245-254. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020001>

- Lopes, Pedro. (2022). Deficiência na cabeça: convite para um debate com diferença. *Horizontes Antropológicos* (online), v. 28, p. 297-330.
- Macedo, Márcio. (2016). Hip-Hop SP: transformações entre uma cultura de rua, negra e periférica (1983-2013). In: L. Kowarick & H. Frúgoli (org.), *Pluralidade urbana em São Paulo: vulnerabilidade, marginalidade e ativismos* (Cap. 1, pp 23-55). Editora 34; FAPESP.
- Macedo, Renata G. M. (2019). *Escolhas possíveis: narrativas de classe e gênero no ensino superior privado* [Tese de Doutorado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-16122019-182552/>
- Messeder, Suely. (2020). A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico. In H. B. de Holanda. (org.), *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais* (pp. 155-171). Bazar do tempo.
- Moutinho, Laura. (2014). Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. *Cadernos Pagu*, (42), 201-248. <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420201>
- Moutinho, Laura, Alves, Valéria, & Carmo, Milena M. (2016). “Quanto mais você me nega, mais eu me reafirmo”: visibilidade e afetos na cena negra periférica paulistana. *Revista Tomo*, 28, 265-291. <https://doi.org/10.21669/tomo.v0i0.5428>
- Oliveira, Alessandra K. T. (2022). *Gritos e silêncios: um mergulho no cotidiano e na intimidade de mulheres negras ativistas da periferia sul de São Paulo* [Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo].
- Oliveira, Danielle R. (2019). *Encruzilhada das Guerreiras da periferia sul de São Paulo: feminismo periférico e fronteiras políticas* [Dissertação de Mestrado em Sociologia, Universidade Estadual de Campinas]. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1637903>
- Oliveira-Macedo, Shisleni. (2021). *Salve quebradas! Raça, educação e articulações feministas na periferia de São Paulo* [Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-12112021-134026>
- Neves, Paulo S. C. (2022). Sistemas de classificação racial em disputa: comissões de heteroidentificação em três universidades brasileiras. *MANA*, 28(3), e283206. <https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0406>

- Pereira, Larissa R, & Kern, Francisco A. (2017). A educação superior no Brasil na perspectiva do direito social: Cenários que levam ao programa Prouni. *Educação*, 40(1), 10-19. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.1.21913>
- Rede TVT. (2016, 7 jan.). Coletivo “Fala Guerreira” prepara terceira edição de revista [Entrevista em vídeo]. *Youtube*. <https://www.youtube.com/watch?v=HsgNKUDB2N4>
- Silva, Dayane Karoline F. (2019). *Fala Guerreira: imagens e narrativas de mulheres periféricas na cidade de São Paulo* [Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Paulo]. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59422>
- Simões, Júlio Assis. (2018). Gerações, mudanças e continuidades na experiência social da homossexualidade masculina e da epidemia de HIV-Aids. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), v. 29, p. 313-339.
- Souza, Maria Erica S. de. (2017). *Formas de militância feminista em cenário de auto-organização e ciberativismo no Brasil contemporâneo: tendências atuais a partir do caso de Aracau, SE* [Tese de Doutorado em Sociologia, Universidade Federal de Sergipe]. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/7234>

Fontes

Revista Fala Guerreira #1: Mulheres e Mídia na Quebrada

SEADE. (n.d.). Informações dos municípios paulistas. Retrieved from <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/tabelas>.

Recebido: 5 nov. 2022.

Aceito: 31 dez 2022.



Licenciado sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

“Peça a Ifá que me seja favorável”¹ Roger Bastide e a generosidade como método

“Ask Ifá to be favorable to me” Roger Bastide and generosity as a method

Carmen Felgueiras* 

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar os estudos de Roger Bastide (1898-1974), especialmente no tema das trocas culturais, desde a perspectiva de uma sociologia da generosidade, compreendendo generosidade como disposição para o uso da “simpatia intuitiva” na investigação e como rejeição de pressupostos etnocêntricos de análise. O trabalho propõe ser possível constatar a presença de tal perspectiva em pelo menos três dimensões. Em primeiro lugar, nos diálogos que Bastide travou com os meios intelectuais francês e brasileiro, referenciando algumas das opções tomadas e suas contribuições pessoais ao debate da época, quer nas áreas de estudo sociológico e antropológico quer na crítica literária e de arte. Em seguida, em uma dimensão propriamente metodológica, o método “caleidoscópico” empregado pelo autor, sem descuidar das exigências disciplinares, garante a consideração de diversos pontos de vista na interpretação dos fenômenos sociais de modo coerente com a perspectiva assumida por ele de abertura para o Outro. Por fim, enfrenta-se o tema específico das trocas culturais através das questões da autenticidade das culturas e da reflexividade do conhecimento, apontando para a possibilidade de entender a relação de Bastide com seus objetos como uma troca cultural em si mesma.

Palavras-chave: Roger Bastide, reflexividade do conhecimento, sociologia da cultura, pensamento social no Brasil.

¹ Carta de Bastide a Pierre Verger de Paris, 18 de outubro de 1958 (Bastide & Verger, 2017, p. 482).

* Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Doutora em Sociologia, professora associada no Departamento de Sociologia e Metodologia das Ciências Sociais e no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Antropologia. Professor Associado no Departamento de Antropologia da Portland State University, nos Estados Unidos da América.
chklein@pdx.edu

ABSTRACT

This article aims to approach the studies of Roger Bastide (1898-1974), especially on the topic of cultural exchanges, from the perspective of a sociology of generosity, understanding generosity as a disposition to use of “intuitive sympathy” in research and as a rejection of ethnocentric assumptions of analysis. The work proposes that it is possible to verify the presence of such a perspective in at least three dimensions. Firstly, in the dialogues that Bastide had with French and Brazilian intellectuals, referring to some of the choices made and his personal contributions to the debate of the time, whether in the areas of sociological and anthropological studies or in literary and art criticism. Then, in a properly methodological dimension, the “kaleidoscopic” method used by the author, without neglecting disciplinary requirements, guarantees consideration of different points of view in the interpretation of social phenomena in a way that is coherent with the perspective assumed by him of opening to the Other. Finally, the specific theme of cultural exchanges is addressed through the questions of the authenticity of cultures and the reflexivity of knowledge, pointing to the possibility of understanding Bastide’s relationship with his objects as a cultural exchange in itself.

Keywords: Roger Bastide, reflexivity of knowledge, sociology of culture, social thought in Brazil.

À guisa de introdução

Este artigo pretende discutir a generosidade não como uma categoria *stricto sensu*, em suas propriedades de organização e apreensão de um dado domínio da sociedade ou de determinadas relações sociais, como, por exemplo, as de “dom” e “contradom” de Marcel Mauss; nem visa explorar suas prováveis bases religiosas, seja a partir da perspectiva durkheimiana, como fundamento das categorias do entendimento humano, seja como elemento do ideário cristão, a partir da conhecida filiação protestante de Roger Bastide.

Faço, portanto, um uso muito restrito da palavra generosidade para caracterizar o modo particular como Bastide opera com o método etnográfico e para me referir às suas implicações sociológicas mais amplas. O termo é instrumental, sobretudo ao colocar em evidência a diferença entre o seu método e o de Durkheim, diferença tratada de forma implícita neste trabalho. A ideia de generosidade é aqui enunciada, então, no sentido de uma sociologia metodologicamente fundamentada na “generosidade”, na “simpatia intuitiva” (Bastide, 1990) e na rejeição de pressupostos etnocêntricos de análise. Assim, diversa do sentido corrente, dicionarizado, de magnanimidade, altruísmo e empatia, a generosidade de Bastide será pensada como componente de uma epistemologia e de um método sociológico e etnográfico próprios, para os quais conhecer pressupõe a possibilidade de troca e compartilhamento de saberes de forma igualitária e descentrada.

A troca civilizacional proporcionada por esta abordagem metodológica pode ser vista como um jogo simétrico, fora do campo da dominação e da subordinação, abrindo a possibilidade para um cosmopolitismo de cunho universalista, ou seja, de inclusão e aproximação das sociedades humanas entre si. Desde o ponto de vista de seus resultados heurísticos, a troca cultural e civilizacional visada por Bastide tanto é viabilizada como só pode ser compreendida pelo abandono de uma mentalidade etnocêntrica, tornado evidente sobretudo em um momento de desvalorização das culturas negras no Brasil, como a dos tempos em que aqui viveu o professor e pesquisador francês.

Assim, este artigo se propõe a demonstrar que esse método foi empregado e diretamente tematizado por Bastide em muitos dos seus estudos sobre arte e religiões africanas, pois, do mesmo modo como ele se propôs a pensar a incorporação da poesia africana à poesia brasileira e a do “lirismo da

paisagem e das paixões brasileiras” à poesia francesa,² o estudo das religiões africanas também opera nesse mesmo sentido, trazendo ganhos tanto para o conhecimento sociológico e antropológico como para a valorização das culturas negras nas sociedades em que são praticadas.

Como se sabe, a vinda de Roger Bastide ao Brasil, em 1938, deu-se no contexto da missão científica francesa da primeira metade do século XX, da qual resultara a criação da Universidade de São Paulo, em 1934. Contudo, se não será o caso explorar aqui as relações tanto colaborativas quanto possivelmente conflituosas do sociólogo com esse projeto, na esteira do que acabei de propor acima, talvez a melhor definição do lugar desse intelectual surja na direção inversa, quando, ao invés de uma postura “civilizatória”, ele põe em prática uma sociologia da generosidade, uma sociologia e uma antropologia de abertura para o Outro.

Conforme ressalta Maria Isaura Pereira de Queiroz (1994, p. 219) em seu artigo “Roger Bastide, professor da Universidade de São Paulo”,

[u]m grande amigo seu e guia nos diversos templos afro-brasileiros da Bahia, Pierre Verger, francês inteiramente abrasileirado, descreveu-lhe as qualidades fundamentais; “antes de tudo um homem que sabia se pôr no lugar dos outros e compreender os pontos de vista deles. Tinha rara facilidade para raciocinar com os argumentos de seus interlocutores e ver as coisas com os olhos destes, fosse qual fosse a estranheza que ressentisse e, o que não prejudicava em nada as coisas, sabia se colocar na posição do outro de maneira fina e saborosa (Verger, 1978:52).”

Por conseguinte, o debate que proponho, ao definir a abordagem e o método de Bastide como que fundados na ideia de generosidade, implica demonstrar a presença dessa ideia em pelo menos três diferentes dimensões da atividade do autor, identificadas nos títulos das seções deste trabalho. A primeira delas, que tratarei a seguir, será a da forma como ele travou seus diálogos com os meios intelectuais francês e brasileiro, referenciando algumas das opções tomadas e as suas contribuições pessoais ao debate da época, quer nas áreas de estudo sociológico e antropológico quer na crítica literária e de arte.

² Ainda que essa incorporação tenha sido diversa em seus propósitos e resultados, não deixou de ser vista positivamente por Bastide, no sentido de que a poesia francesa contemporânea veio aqui buscar “um estado de febre crônica, uma febre que ajuda a delirar e facilita a tarefa lírica de decomposição das regras, das tradições, dos hábitos” (Bastide, 1997, p. 175), e permitiu a criação de um “tropicalismo novo”.

Primeiros diálogos intelectuais

É consideravelmente extensa a bibliografia sobre a obra deste professor e pesquisador francês que chega ao Brasil em início de carreira, em 1938, para substituir Lévi-Strauss na cátedra de Sociologia I do Departamento de Ciências Sociais na recém-criada Universidade de São Paulo, só retornando definitivamente ao seu país dezesseis anos depois para lecionar, já na condição de intelectual consagrado, na École des Hautes Études, na Universidade de Paris e no Institut de Hautes Études de l'Amérique Latine (Queiroz, 1983, p. 115). Além dos seus principais interlocutores brasileiros – Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e grande número de autores modernistas –, dentre os seus contemporâneos, alunos e orientandos, escreveram sobre o mestre e orientador: Maria Isaura Pereira de Queiroz, Gilda de Mello e Souza, Antonio Candido e Renato Ortiz; dentre os trabalhos mais recentes, destacam-se os de autoria de Fernanda Peixoto, Peter Fry, Priscila Nucci, Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti e Glória Carneiro do Amaral.

Quer reconstituindo o contexto intelectual da época e acompanhando seus diálogos com a *intelligentsia* das várias nações com as quais travou contato, quer revisitando suas obras, os autores acima citados lidaram com diferentes aspectos do pensamento bastidiano, tornando praticamente impossível, nos limites deste texto, prestar o merecido tributo a todas essas contribuições.³ Assim sendo, muitos dos temas e questões presentes nos trabalhos sobre Bastide certamente convergem para o que ora nos ocupa, o modo específico como o autor travou seus diálogos com os seus pares a partir de determinadas opções teórico-metodológicas.

Como se sabe, essas opções já vinham sendo tomadas por Bastide antes de sua chegada ao Brasil em 1938. Embora fosse um professor e pesquisador estreado no meio universitário, Bastide já havia se posicionado no ambiente intelectual francês, principalmente em relação aos autores que circulavam em torno de *L'Année Sociologique*, grupo que, àquela altura, já produzira suas divisões a partir do legado durkheimiano. Inclina-se a seguir os passos de Maurice Halbwachs, Marcel Mauss e Maurice Leenhardt – no sentido da aproximação da Sociologia a outras disciplinas e da pesquisa de campo –,

³ A tese de doutorado de Fernanda Arêas Peixoto, *Diálogos brasileiros: uma análise da obra de Roger Bastide*, publicada em 2001, apresenta uma pesquisa bibliográfica exaustiva sobre o autor e sua fortuna crítica; uma compilação da produção mais recente pode ser encontrada tomo I de *Navette Literária França-Brasil. A crítica de Roger Bastide* de Glória Carneiro do Amaral (2010).

mas também os de não durkheimianos como Gabriel Tarde⁴ e sua sociologia dos contatos culturais, sobretudo no que diz respeito à incorporação da ideia de conflito nas suas análises (Laplantine, 2002). Esse vínculo e essas ideias serão aqui fundamentais para o entendimento do modo como a visão “caleidoscópica” de Bastide restaura os fragmentos culturais, compondo-os não como belos e harmoniosos mosaicos, mas como configurações nas quais contribuições oriundas de diferentes contextos – africanos, brasileiros e europeus – dialogam, com frequência asperamente, em uma perspectiva balizada pelo sincretismo e pela tensão.⁵

Reconhecendo a importância de uma investigação, ainda a ser feita, sobre a relação de Bastide com a sociologia francesa em seus diversos matizes, o que permitiria produzir questões e hipóteses mais finas sobre o que está em jogo na sociologia do autor e na forma privilegiada por ele – o ensaio sociológico –, algumas dessas questões podem ser brevemente enunciadas aqui, seguindo o que acabei de afirmar sobre as suas escolhas. No que se refere, por exemplo, à teoria do simbolismo religioso, tal como pensada por Durkheim e por Mauss, a inclinação de Bastide – assim como, na França, de muitos dos integrantes do Collège de Sociologie – se daria na direção do segundo, para quem, ao contrário do seu tio – que fundava habitualmente as categorias na morfologia social –, é o simbólico que torna possível a própria sociedade. Para Mauss, por conseguinte, são os atores que, quer em seus estados alterados, quer em seus papéis cotidianos, teriam, enquanto produtores de símbolos, um genuíno poder formativo na vida social, evitando, portanto, a ideia da sociedade como algo exterior aos indivíduos. Os estudos de Bastide sobre as religiões afro-brasileiras são, portanto, centrais para elucidar essas e outras questões. Por outro lado, atribuir tal potência aos atores sociais é fundamental para que essa lógica seja estendida às interpretações do Brasil, conferindo a elas um poder formativo da própria sociedade brasileira e, assim, levar em conta

⁴ Para reiterar a importância de Tarde, cito o próprio Bastide em *Sociologia e Literatura Comparada*: “considero Tarde o verdadeiro fundador da antropologia cultural. Certamente ainda não se chamou atenção para o fato de que as três leis de Tarde, a da imitação, a da oposição e a da adaptação ou invenção, estão na origem de três conceitos diretores da antropologia: difusão cultural, resistência ou contra-aculturação, adaptação. [...] A antropologia cultural nada mais fez do que repensar Tarde através da imensa documentação fornecida pela etnografia, o que não deve causar surpresa se nos lembrarmos da influência que o sociólogo francês teve nas origens da sociologia norte-americana.” (Frehse & Titan Jr. 2011, p. 153).

⁵ Desde já, fica patente que a generosidade como qualificativo do seu método não exclui o conflito e a tensão e, portanto, não se confunde com magnanimidade ou bondade, atributos morais da pessoa.

a importância das várias gerações de autores brasileiros, independentemente da sua adesão ao discurso sociológico *stricto sensu*, para o entendimento dessa sociedade. Como dirá na frase com que conclui a Introdução de *Brasil, Terra de Contrastes*, apontando para os limites da disciplina, “[o] sociólogo que quiser compreender o Brasil não raro precisa transformar-se em poeta” (Bastide, 1979, p. 15).

Os diálogos intelectuais com autores brasileiros e suas interpretações do Brasil também possuem uma importância decisiva para ele. O livro de 1957, *Brasil, Terra de Contrastes*, que acabei de citar, é o que se pode considerar o exemplo de um diálogo polifônico, sob a forma de ensaio, pois as diferentes regiões brasileiras são colocadas em contraste, mas sem qualificar negativamente e reduzir esse contraste àquele que se converterá no centro do debate intelectual da época: o desenvolvimento *versus* subdesenvolvimento. Bastide irá precisamente valorizá-lo, entendendo-o como variedade, modo multifacetado pelo qual se pode apreender o Brasil, tanto estabelecendo em cada capítulo um diálogo com um interlocutor privilegiado, quanto valorizando as inúmeras possibilidades de composição de quadros naturais, geográficos, históricos, sociais, econômicos e culturais contrastantes.

A título de exemplificação,⁶ dois interlocutores se fazem notar pela magnitude do diálogo que estabeleceram com Bastide. Com Gilberto Freyre, Bastide discute a formação da sociedade colonial brasileira, cujos aspectos centrais, analisados pelo primeiro em *Casa-Grande e Senzala* – latifúndio, escravidão e patriarcalismo – teriam marcado profundamente o seu desenvolvimento até aquele momento. Bastide irá concordar com a validade da tese freyriana para o conjunto do país e, ao mesmo tempo, discordar do autor pernambucano, principalmente no que se refere à integridade do patriarcalismo, pois, para ele, tanto a elite teria se refinado e incorporado uma formação mais cosmopolita desde o século XIX, o que altera as relações hierárquicas entre os membros da família patriarcal, como as relações entre a cultura “branca” e as das outras etnias teriam se modificado substancialmente no domínio privado com o fim da escravidão e a progressiva entrada da mão de obra estrangeira no Brasil. Conforme irá afirmar “há uma diferença considerável entre a civilização do açúcar e a do café; esta última não foi

⁶ Posto que ultrapassa os objetivos deste trabalho um aprofundamento nos diálogos de Bastide com intelectuais brasileiros, o que foi feito com maestria por Fernanda Peixoto (2000) em *Diálogos Brasileiros. Uma análise da obra de Roger Bastide*.

acompanhada de uma civilização luso-africana, nem mesmo nas regiões mais atingidas pelo sangue negro” (Bastide, 1979, p. 133). Dessa forma, sem aderir a uma valorização do passado, Bastide irá mostrar que, embora a violência e a dominação estivessem presentes na sociedade colonial, do ponto de vista das relações entre brancos e negros, o progresso antes os afastou do que os uniu, substituindo o contato físico e uma certa cordialidade das relações por um modo de vida racionalizado em que o negro tanto era considerado “um homem (embora inferior) [como] uma máquina de trabalho” (Bastide, 1979, p. 132).

Tal conclusão, por sua vez, evidencia o diálogo com Sergio Buarque, para quem as relações baseadas no coração, na afetividade e nas paixões dificultavam a consolidação de relações pautadas por critérios racionais-legais, constituindo, portanto, obstáculos ao ingresso do país no concerto das nações civilizadas. Para Bastide, a relação entre tradição e modernidade não será definida a partir de concepções típico-ideais distintas, mas por um modo de composição que aproxima ambos os termos segundo o princípio da colagem, ou bricolagem,⁷ assim como não participa necessariamente de um telos que aponta para o êxito da racionalidade capitalista na sociedade brasileira.

Por conseguinte, embora a discussão seja feita no campo e nos próprios termos dos seus interlocutores (basta relembrar sua “a rara facilidade para raciocinar com os argumentos de seus interlocutores”, na citação de Verger no início deste artigo), Bastide irá afirmar seu contraponto, buscando dar sua contribuição original ao que estava em questão em cada caso. Ambos os aspectos do diálogo com Gilberto Freyre e Sergio Buarque confirmariam o principal argumento deste trabalho, a presença de uma sociologia da generosidade, como abertura para o Outro e como compartilhamento de saberes ou interpretações.

Ainda no que diz respeito ao diálogo que marca o começo da trajetória de Bastide no Brasil, ele trava contato com o meio intelectual do país, mapeando a vida artística e literária da época e atuando como crítico de arte, sempre através do viés comparativo com que analisaria quaisquer outros tipos de manifestações culturais. *Poetas do Brasil* é, portanto, um título que mereceria um tratamento interpretativo cuidadoso. Vemos, então, que no capítulo “*Bouquet de Poetas*” Bastide analisa a relação entre

⁷ Para maiores aprofundamentos sobre o uso da bricolagem modernista no âmbito das ciências sociais, ver James Clifford (1998), “Sobre o Surrealismo Etnográfico”. Retornarei ao tema mais adiante.

subjetividade e mundo na obra de seis poetas brasileiros contemporâneos (pela ordem, Manuel Bandeira, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Guilherme de Almeida, Sérgio Milliet e Carlos Drummond de Andrade), em cujas obras o aspecto formal não é meramente derivado dos interesses e dos condicionantes sociais dos autores, mas interfere ativamente, como mediador, entre um determinado tipo de subjetividade e as circunstâncias objetivas nas quais estes se encontravam inseridos. Retornarei a este capítulo mais adiante, quando da discussão sobre o método bastidiano; por ora, cabe notar que considero esta sua atividade de crítico de arte e literatura, exercida na imprensa brasileira do período, como índice de uma busca de diálogo com intelectuais brasileiros que se encontravam, em sua grande maioria, fora das instituições acadêmicas.

Em 1950, Bastide aceita participar, a convite de Alfred Metraux, da pesquisa da Unesco sobre as relações raciais no Brasil. Esta, ao final, mostrou-se altamente idealizada ao supor que o Brasil exemplificava uma experiência de democracia racial, acabando por, no limite, inviabilizar o emprego do conceito de raça.⁸

Contudo, se levarmos em conta o conjunto dos trabalhos de Bastide sobre o tema, é possível supor que ele represente uma variante de afirmação da modernidade e do desenvolvimento material e intelectual das regiões atrasadas do mundo, no cenário político mais amplo em que se deu a institucionalização das ciências sociais no Brasil. Por conseguinte, vale ressaltar a hipótese da singularidade de sua trajetória, considerando a possibilidade de que sua pesquisa sobre as religiões afro-brasileiras represente uma crítica dessa concepção “desenvolvimentista”, a partir de seu diálogo com vertentes heterodoxas da sociologia francesa como a do Collège de Sociologie. São indícios para esta interpretação a visão idiossincrática de Bastide sobre arte, religião e crítica literária, quando ele elege seus objetos de pesquisa específicos, quando estabelece uma parceria com Pierre Verger e traça roteiros de viagem que consolidam a sua escolha, afastando-se do *mainstream* do tema do racismo.

Estes estudos, dotados de relativa autonomia, circunscrevendo-se ao campo da pesquisa antropológica e da sociologia das religiões mundiais da sua época, poderiam ser vistos como uma espécie de resposta àquelas

⁸ Todo este processo é analisado em profundidade na tese de Marcos Chor Maio (1997) “A história do projeto Unesco: estudos raciais e ciências sociais no Brasil”.

circunstâncias de natureza “extra-científica” representadas pela “missão francesa”. Deriva desse conjunto de questões uma conclusão preliminar acerca do modo como exigências institucionais que afetam ou mesmo direcionam pesquisas e opções temáticas são moduladas pelo pesquisador, ou seja, no caso de Bastide, principalmente no modo como enfrenta as exigências que impuseram uma escolha do objeto, uma reflexão teórico-metodológica, assumindo atitudes práticas para lidar com as relações conflituosas entre o ponto de vista europeu e o das sociedades nativas.

O método “caleidoscópico”

A fim de lidar com a segunda dimensão na qual se coloca a ideia de generosidade na prática científica de Bastide, a de natureza metodológica, partirei da suposição de que, ao transitar entre uma grande variedade de temas ou ao tratar de um mesmo tema sob diferentes perspectivas disciplinares, Bastide forma, segundo o princípio da *bricolage*,⁹ um extenso e variado mosaico sociológico. Assim, é por intermédio de uma espécie de método “caleidoscópico” que ele irá nos mostrar que o resultado, sempre movediço, dependerá dos ângulos através dos quais cada detalhe, cada parte de um todo, é observado pelos envolvidos no processo de investigação – o que constitui, por si, um efeito-demonstração, ao mesmo tempo que uma *mimesis*, do modo como, a seu ver, opera cada cultura e cada civilização.

Ou seja, em seu método estão articulados a *bricolage*, como princípio de abordagem das questões que pretende examinar, e o ajuste de perspectivas

⁹ Remeto aqui ao artigo de 1970 do próprio Bastide, publicado na revista *L'Année sociologique*, v. 21, “*Mémoire collective et sociologie du bricolage*” onde ele atribui a Mauss, já em 1912, a primazia no emprego deste princípio sociológico e antropológico, a despeito da associação do termo ao uso que Lévi-Strauss faz dele em *O Pensamento Selvagem*. Evidentemente, será inevitável que o princípio da bricolagem seja empregado aqui de forma bastante simplificada e circunscrita às questões levantadas, em comparação à extrema complexidade com que ele é tratado por Lévi-Strauss e por Bastide no referido artigo. “*Nous voudrions consacrer cet article à montrer combien riche pourrait être, pour la sociologie contemporaine, à l'heure où elle rêve d'écrire un nouveau chapitre théorique, celui d'une sociologie de l'imaginaire, une réflexion sur les phénomènes de rétention, ou de sur-vivance, des traits culturels africains dans les Amériques noires, persuadé que nous sommes que toute sociologie de l'imaginaire doit prendre à son compte les deux types de l'imaginaire : l'imagination reproductrice comme l'imagination créatrice, pour saisir le jeu dialectique qui se joue entre elles ou, si l'on préfère employer les expressions d'Halbwachs et de Lévi-Strauss, entre les processus de la mémoire collective et ceux du bricolage, la mémoire collective appelant nécessairement le bricolage et réciproquement, c'est-à-dire que toute sociologie, à écrire, de l'imaginaire, ne peut s'échafauder qu'à partir d'une sociologie préalable de la mémoire*”. (Bastide, 1970, p. 17).

multifacetadas que deslocam o objeto de seu contexto convencional ou canônico – a porta barroca, por exemplo –¹⁰ para um outro em que tantas adaptações foram feitas que dele só restariam alguns dos traços do desenho ou da forma original.

O trânsito entre o particular e o geral, entre o ponto de vista individual ou subjetivo e o social ou objetivo é, portanto, constitutivo da sua análise. Dependendo do que está sendo considerado, a perspectiva entre um polo e outro também irá variar, pois o pesquisador terá que mudar o seu foco para melhor perceber o que está em jogo.

O já mencionado capítulo “*Bouquet de poetas*”, de *Poetas do Brasil*, desde a escolha do título – que remete à sensibilidade, ao olfato, à visão –, ilustra bem esta ideia de articulação entre variações de pontos de vista e *bricolage*, sobretudo porque privilegia um modo de composição em que uma determinada lógica de formação do todo, que é a de explorar as diferentes tonalidades de uma mesma relação, tem tanta ou mais importância quanto as partes consideradas em si mesmas. E o próprio *bouquet* apresenta-se como apenas uma dentre várias possibilidades. Contudo, vale observar que, neste caso, não está em jogo a natureza do *bouquet*, um critério de seleção que se baseie no pertencimento dos autores a gêneros literários, por exemplo, mas o princípio de seleção que o constitui, ou ainda, a natureza da questão trabalhada, qual seja: a de que o que define um poeta é a relação peculiar de sua subjetividade com o mundo, a relação entre interior e exterior que, neste caso, é da maior relevância.

Também o ensaio de Bastide sobre a porta barroca é outro exemplo de uma lógica de análise em que uma relação entre opostos permite observar as múltiplas variações com que um determinado objeto se apresenta. Como parte da definição da função simbólica de uma porta, que é a de simultaneamente ligar e separar domínios, os pares de oposição entre público e o privado, o sagrado e o profano, o nativo e o estrangeiro, o pertencimento e a exclusão, o interior e o exterior etc. são também necessários para individualizá-la no tempo e no espaço (Frehse & Titan Jr., 2011, p. 133).

Ampliando a perspectiva de análise para a compreensão dos contatos, seja entre indivíduos, grupos, classes, culturas ou civilizações, já vimos que eles são balizados pelo sincretismo e pela tensão. O conflito, portanto, ao invés de dissolver, vincula-os internamente, num jogo infinito de aproximações e repulsas. Desse modo, a sociologia do conhecimento de Bastide irá se

¹⁰ Refiro-me ao artigo “Variações sobre a Porta Barroca” (Frehse & Titan Jr., 2011).

formar por uma composição peculiar das descobertas de Lévy-Brühl, como, por exemplo, a existência das participações de Durkheim e Mauss acerca das “classificações primitivas” e a teoria do conflito universal tal como desenvolvida por Tarde.

Bastide une os três primeiros quando considera que tanto as diferenças quanto as semelhanças que induzem às participações ocorrem em compartimentos diferentes do real, visto que “sendo elas estanques, a tal sistema de participação corresponde outro complementar, de repulsas e choques de forças.” (Bastide, 1961, p. 337). Em suma, quando afirma que

as magias africanas não funcionam contra o homem branco, e [...] mesmo numa mesma tribo, as magias de um clã nada podem contra os homens de outro clã [...] o que quer dizer que as participações mágicas, como as religiosas, se fazem no interior de determinados compartimentos do real e não funcionam mais quando passamos de um para outro desses compartimentos (Bastide, 1961, p. 341),

Bastide tanto visa compreender uma lógica do social, como também o modo pelo qual as articulações entre aqueles autores puderam ser produzidas.¹¹

Desenvolvendo um pouco mais essa ideia, passo a duas passagens bastante iluminadoras dos modos como Bastide promove relações entre diferentes aspectos e dimensões da realidade em suas análises. O primeiro pode ser encontrado na discussão do sincretismo religioso afro-brasileiro, quando ele nos mostra como o seu significado tanto pode se definir formalmente, a partir da ideia de uma das soluções possíveis para um determinado confronto, quanto depende da natureza (resistência, acomodação, assimilação) da experiência.¹² Exemplificando com a narrativa de sua pesquisa em *O Candomblé na Bahia*, sobre as diferenças entre os santos católicos e os orixás do candomblé, vemos que:

Desejoso de saber como os negros da Bahia e do Recife podiam pensar ao mesmo tempo estes dois termos contraditórios, fiz um inquérito, obtendo três espécies de respostas. [...] para uns] o Orixá é o santo porque

¹¹ Assim, suponho, o sincretismo, tal como a participação (ou relação), “deve ser definid[o] menos como uma categoria de pensamento do que como uma categoria de ação” (Bastide, 1961, p. 337).

¹² De acordo com a análise de Fernanda Peixoto da obra de Bastide, a “máscara branca”, como um escudo, revela-se um meio eficaz de driblar o dominador, já que ela esconde o rosto negro, protegendo-o de ataques. Em um caso ou no outro, a ideia é que é sempre possível tirar as máscaras e recompor o “perfil original”. No entanto, conforme acabamos de ver, como pensar esse “perfil original” do qual a máscara não é senão uma das racionalizações?

são a mesma coisa. Outros, pertencentes a seitas mais tradicionais, percebiam a diferença e rejeitavam indignados a identificação. [...] Confessam, então, que o nome católico do Orixá não passa de uma máscara branca sob a qual disfarçavam os escravos suas divindades a fim de celebrar impunemente as festas sem interferência dos senhores (Bastide, 1961, p. 334-335).

Por fim, a terceira resposta consistia em uma “curiosa racionalização”: antes só existiam os Orixás, que, depois de sucessivas reencarnações, penetraram no corpo dos europeus, cujo povo, ao perceber que se tratava de divindades, canonizaram-nos, sendo o nome de santo a tradução portuguesa do nome africano do Orixá.

Entretanto, esta seria uma visão de perto, ou sincrônica. De longe, ou em uma perspectiva diacrônica, a tese do desnivelamento cultural, que adota de Charles Lalo – e que se torna um dos motivos da polêmica que travou com Mário de Andrade (2013) – parece-lhe adequada para pensar a incorporação da cultura erudita pela popular e vice-versa. Ela expressaria, respectivamente, um fenômeno de acomodação da cultura dominante pela dominada, ou de valorização do popular por uma elite erudita em contraste com outras, em busca de sua diferenciação, ou, como se pensava na época, de sua autenticidade.

Desse modo, a maneira através da qual se produz a influência de uma cultura sobre a outra é mais importante do que a natureza do que está sendo “imitado”. A “cópia servil”, dependendo das transformações da estrutura social, pode se converter, no limite, em adaptação criativa, em um ato político de revolta contra a opressão; seja através de uma identificação com o outro ou de uma seleção ativa das influências. São as necessidades estruturais e funcionais, a morfologia social ou ainda o meio interno que, a partir de um certo ponto, determinam a própria escolha do que vai ser incorporado.¹³ A vinda do romantismo francês para o Brasil, por exemplo, expressaria tanto a luta da mulher e da criança contra a família patriarcal, algo bem diverso da imitação superficial de uma moda literária, como a recusa da descendência africana, valorizando-se no seu lugar o elemento indígena. Aqui, a análise de Fernanda Peixoto nos permite inferir o que talvez seja um ataque elíptico de Bastide aos modernistas, sublimado na crítica à geração dos românticos, quando se trata do recalque do tema da escravidão entre ambos.

¹³ Conferir “Sociologia e Literatura Comparada” (Frehse & Titan Jr., 2011).

Se existe algum acorde dissonante na afinidade – de plástica e estética de Bastide – com o grupo modernista, este é mais facilmente audível na preocupação recorrente do pesquisador francês com as marcas africanas na arte e na cultura brasileiras. Não que o tema fosse desinteressante para Mário e seu grupo, mas, de fato, a atenção aos temas africanos concorre de modo desigual com a enorme afinidade modernista com o universo indígena, não adquirindo neles a importância que assume nos textos críticos de Bastide (Peixoto, 1999, p. 96).

A condição social do país e as motivações dos que o fazem sobredeterminam portanto a imitação. Se os escritores negros no Brasil preferem o Parnaso ou o Simbolismo às outras formas de poesia, é porque “são escolas que defendem a dificuldade na arte, o trabalho artesanal contra a inspiração. Trata-se de um meio, para este setor da população, de lutar contra a imagem que a sociedade faz do negro como um ‘selvagem’” (Frehse & Titan Jr., 2011, p. 158). Por outro lado, a natureza do que está sendo incorporado também modifica o resultado final: a incorporação do barroco nos pontos riscados dos negros brasileiros é diferente do *vévé* dos haitianos, pelo fato de que este último aconteceu em um momento de ascensão e não de decadência – tal como ocorreu no Brasil – do barroco nos países centrais.¹⁴

Nesse sentido, a importância, para ele, de uma sociologia dos contatos civilizacionais, cujas possibilidades foram enunciadas sob a forma das leis sociológicas da imitação, da oposição e da adaptação ou invenção, expressa o modo como o conflito é solucionado, seja pela acentuação das diferenças seja por sua redução ou eliminação.

Nos capítulos que abrem e fecham *Poetas do Brasil*, respectivamente, “A incorporação da poesia africana à poesia brasileira” e “Incorporação do Brasil à poesia francesa contemporânea”, Bastide produz a comparação entre modos de assimilação do elemento subordinado – seja o negro e sua poesia, seja o Brasil imaginado pelos poetas franceses. Se a primeira incorporação tenderia para a fusão – “a obra de transfusão já está terminada; o sangue do homem de cor já corre nas veias da poesia do Brasil” (Bastide, 1997, p. 55) – a segunda mostraria o processo de uma assimilação do Brasil pela França, em andamento, discutindo as formas, feições e sentidos variados que o exotismo veio adquirindo ao longo do tempo.

¹⁴ Conferir Bastide, “Ensaio de uma estética afro-brasileira” (Frehse & Titan Jr., 2011).

Junto ao conflito interno, portanto, a ideia do diálogo, áspero ou suave, ao invés da pura e simples dominação cultural, é que parece estar presente quando se trata dos contatos entre culturas. Isso porque, embora os modelos ou as modas europeias sejam incorporados pelas sociedades do novo mundo, elas são profundamente modificadas nessa incorporação e adquirem significados tão diferentes que a distinção entre elas se faz não pela oposição radical, mas pelo reconhecimento das diferenças e similitudes. Além disso, vale reiterar, a análise de Bastide é multifacetada e, além das teorias antropológicas e sociológicas, ele irá incorporar mecanismos da psique individual, propostos pela psicanálise¹⁵ freudiana e junguiana, sobretudo as noções de recalque, deslocamento e condensação, à análise das relações entre culturas.

O que importa, em suma, em vez da busca de uma substância, é a investigação do modo pelo qual algo se torna o outro do outro. Importam os mecanismos da análise, a condensação, o deslocamento, os recalques e as catarses. “Variações sobre a porta barroca” começa com a pergunta: o que é o barroco? A resposta é provisória e só é dada para ser negada mais adiante. Não existe uma resposta única, nem definitiva: há o barroco do Aleijadinho e dos haitianos, o barroco europeu e o brasileiro. Determinados traços mais gerais o configuram, mas a sua substância, se é original, só o é por um instante, e só vale a originalidade que é tributária do modo de incorporação, da *bricolage*.

Por uma sociologia da generosidade

Passamos, assim, ao terceiro e último ponto desta exposição: à ideia de que a pragmática bastidiana, que vê nas formas culturais um dinamismo capaz de colocá-las em movimento permanente, está presente em sua obra também como contribuição para que ela própria, em vez de propiciar a estabilização ou enferrujamento do que seriam os patrimônios da cultura brasileira – sua

¹⁵ Essa incorporação é negada por Antonio Candido em *Roger Bastide e a Literatura Brasileira*, por considerar não ser esse o objeto de Bastide, a libido e as fixações infantis recalçadas, mas “a atuação de elementos sociais e psíquicos condicionados pela raça e comprováveis pelo conhecimento da biografia ostensiva e da sociedade”. (Candido, 1993, p. 101) Para uma avaliação mais precisa dessa incorporação seria preciso um exame mais circunstanciado de *Psicanálise do cafuné*, o conhecido estudo de Bastide de 1941, dentre outros títulos voltados para as relações entre sociologia e psicologia.

literatura, suas manifestações religiosas, sua arte e sua arquitetura¹⁶ –, possa também colocá-los em movimento, o que torna explícita a relação de Bastide com seus objetos como uma troca cultural em si mesma.

Antes de prosseguir, é preciso, contudo, enfrentar duas outras questões correlatas: a da autenticidade das culturas e a da reflexividade do pensamento, ou seja, a dos limites da ação antropológica e sociológica.

No que diz respeito à concepção de Bastide sobre a autenticidade, penso ser oportuno fazê-lo por contraste àquela do antropólogo norte-americano, nascido na Alemanha, Edward Sapir, autor de *Cultura: Autêntica e Espúria*, para quem

cultura autêntica não é, por princípio, alta ou baixa; ela é apenas inerentemente harmoniosa, equilibrada e satisfaz seus próprios requisitos. Ela é a expressão de uma atitude ricamente variada, mas de algum modo unificada e consistente ante a vida, uma atitude que vê a significação de qualquer elemento da civilização em sua relação com todos os outros. Em termos ideais, é uma cultura em que nada é espiritualmente sem significado, e na qual nenhuma parte significativa do funcionamento geral traz consigo um sentido de frustração, ou de esforço inútil e desarmônico. Não é um híbrido espiritual de remendos contraditórios, de compartimentos impermeáveis da consciência que evitam a participação numa síntese harmoniosa (Sapir, 2012, p. 42).

Já a cultura espúria é a cultura da padronização, da massificação, em que os limites estão apagados e na qual os indivíduos não colaboram como membros ativos de uma comunidade, tendo as suas chances de inovação praticamente anuladas, posto que nada se cria do nada: “Criar significa submeter a forma a uma vontade, não fabricar uma forma *ex-nihilo*” (Sapir, 2012, p. 49).

Como podemos perceber, são notáveis as diferenças entre Sapir e Bastide no que diz respeito aos parâmetros utilizados para hierarquizar ou classificar as culturas que estudam. Em princípio, algumas hipóteses podem ser levantadas para tentar entender a questão.¹⁷ Em primeiro lugar, a diferença entre os contextos europeu e norte-americano e o brasileiro e africano, posto

¹⁶ E, desde o ponto de vista da análise de José Reginaldo Gonçalves (1996), algo submetido a uma retórica da perda, objetos a serem “preservados”.

¹⁷ Embora esteja fora do alcance deste texto, devemos mencionar a importância das tradições intelectuais, das quais Sapir e Bastide vieram, uma enfatizando a cultura em sua autenticidade e a outra, a civilização e sua atividade, respectivamente, e que podem ter orientado de um modo ou de outro ambas as perspectivas.

que, nesses últimos, o impacto da industrialização no plano da cultura ainda não se havia generalizado; uma segunda hipótese supõe que Bastide adota uma certa concepção de indivíduo como criador de cultura, ou melhor, de uma variada e efervescente noção de pessoa, de inspiração maussiana, que o leva a minimizar a preocupação com a ameaça de destruição de uma cultura pela outra, circunscrevendo sua pesquisa a regiões do Brasil e da África onde o vigor da cultura, quer em suas próprias criações, quer no modo de incorporação de outras tradições, mostraria o caminho para se superar uma discussão que ameaçava roçar o dogmatismo.

Além disso, consideremos que, para Bastide, este sujeito criador está descolado da ideia de uma origem como fonte de autenticidade, assim como de uma noção romântica de indivíduo criador. Duas passagens de *O Candomblé da Bahia* e outras duas de *Psicanálise do Cafuné* exemplificam este ponto. Começemos pelas últimas.

Bastide entende a figura do Aleijadinho a partir do mito que se construiu sobre ele, que, se segue as leis da mitologia ocidental acerca da figura do artista, adquire no Brasil um matiz especial, ou seja, “ao tema do artista-herói atingido pela maldição divina se juntam dois doutros ciclos lendários bem brasileiros, o da macumba com a curandeira preta Helena” (Bastide, 1941, p. 19). Como podemos observar na citação seguinte, a permuta é o processo esperado do contato de culturas, mas a originalidade que possa ser atribuída a cada uma delas aparece antes como obstáculo do que como valor a ser preservado.

[...] não basta que duas culturas ou duas artes estejam em contato para se estabelecer imediatamente uma permuta de influências [...] seria necessário esperar uma certa maturidade espiritual, o advento de um determinado estado de espírito para que desejassem inspirar-se em tais obras tomando-as como modelos (Bastide, 1941, p. 24-25).

E, nesse sentido, a pesquisa é fundamental para poder captar a “originalidade”, ou seja, o quanto o mestiço

[...] pôs um pouco de seu coração, de seu complexo de inferioridade, de seu desejo de desforra por meio do êxtase celeste, na obra esculpida ou pintada. Não apenas no tema, mas também na técnica, na escolha das cores, no emprego de materiais, o que é muito mais importante (Bastide, 1941, p. 26-27).

Quanto à questão da origem como fonte de autenticidade, Bastide irá negá-la na seguinte passagem, na qual o que importa é o modo como o Brasil pode ser visto como um campo de experiências capaz de desvendar processos de transformação equivalentes no outro continente:

Na medida em que reage sobre a mitologia ortodoxa para modificá-la, a luta dos indivíduos ou dos grupos sociais na Bahia vai nos ajudar, cremos, a melhor compreender o que deve ter ocorrido na África e de que maneira a história desagrega a metafísica (Bastide, 1961, p. 32).

Assim, Bastide irá explicitar seu método em dois pontos centrais: uma visão do objeto como algo idiossincrático e um certo afastamento das explicações tradicionais a seu respeito.

Neste trabalho, não nos preocupa a busca da origem africana dêste ou daquele traço, nem o possível sincretismo dêles com os da civilização luso-brasileira; indicamos ao leitor, quanto a êsse ponto, nossa tese principal.^[18] Estudaremos o candomblé como realidade autônoma, sem referência à história ou ao transplante de culturas de uma para outra parte do mundo. Não nos preocuparemos também com o enquadramento das descrições em sistema de conceitos tomados à etnografia tradicional ou à antropologia cultural. Não porque os desdenhemos, mas porque nos parece mais útil abrir horizontes do que caminhar por sendas já percorridas (Bastide, 1961, p. 11).

Trata-se, portanto, de tomar o candomblé “como realidade autônoma [brasileira], que pode certamente compreender elementos de diversas origens, mas que, não obstante forma um conjunto coerente que pode ser estudado em si mesmo” (Bastide, 1961, p. 15), ou seja, em seus elementos sincrônicos, descolados tanto de seu passado como de suas perspectivas futuras. Por um lado, cabe aos propósitos de Bastide investigar comparativamente o modo como determinados fatos da cultura se modificaram ao longo do tempo, o que vai lhe permitir, de forma quase paradoxal, melhor compreender o sentido dos cultos africanos por intermédio do exame das transformações que eles sofreram no Brasil.

Por outro, a razão ocidental, cujo desenvolvimento levará ao que Sapir identifica como “cultura espúria”, continua sendo o Outro, com o qual se

¹⁸ Trata-se da tese *Initiation aux recherches sur les interpénétrations de civilisations*, de 1948, com a qual, juntamente com *O Candomblé da Bahia* (Rito Nagô), publicado em 1958, obteve seu doctorat d'État na Universidade de Paris.

defronta a gnose afro-brasileira. O que faz com que, tentando conferir a essa última uma dignidade intelectual própria, ele não hesite em afirmar que: “os cultos ditos populares não são um tecido de superstições [mas], pelo contrário, subentendem uma cosmologia, uma psicologia e uma teodiceia; enfim, que o pensamento africano é um pensamento culto” (Bastide, 1961, p. 12).

É, portanto, no sentido que acabamos de ver que Bastide contorna o problema da massificação e da padronização tal como Sapir o coloca, como cultura espúria em contraposição à cultura autêntica. Assim, o Brasil e a “África” também aparecem como campos para a afirmação de sua própria epistemologia e, por outro lado, como contexto “perfeito” para descartar a ideia de autenticidade, pois, como sugere Laplantine (2002),

desde as primeiras páginas desse livro [*De perto e de Longe*] ele anuncia as interrogações, colocadas somente depois de alguns anos sob o nome de “globalização” e começa a nos dar alguns elementos para a resposta. Ele toma consciência de que uma nova relação com o espaço está em vias de se formar: uma relação com um espaço que diminui (e é então suscetível de nos aproximar uns dos outros) e com um tempo que se acelera e cria a distância, a “incompreensão” e a exclusão. Essa tensão entre o próximo e o distante, que Bastide não apenas percebe, mas começa a analisar desde os anos de 1950-60, quando fica atento especialmente a essas formas reativas de anti-globalização e de anti-cosmopolitismo nacionalistas e identitárias, tais como os movimentos messiânicos do Terceiro Mundo, é tarefa dos antropólogos e sociólogos de nossa época reexaminar (Laplantine, 2002, p. 148).

Resta explorar, ainda, a título de conclusão, um último ponto a ser tratado na configuração de uma sociologia da generosidade de Bastide. Penso que sua prática sociológica modula o sentido de um conceito bastante explorado na sociologia contemporânea que é o da reflexividade, que expressa a capacidade das teorias sociológicas e antropológicas repercutirem sobre o real. Em Roy Wagner, por exemplo, tanto o antropólogo “inventa” a cultura em sua interação com as pessoas que estuda, quanto estas, por sua vez inventam um modo de incorporá-lo em sua cultura. Assim,

[a]o experienciar uma nova cultura, o pesquisador identifica novas potencialidades e possibilidades de se viver a vida, e pode efetivamente passar ele próprio por uma mudança de personalidade. [...] No ato de inventar outra cultura, o antropólogo inventa a sua própria e acaba por reinventar a própria noção de cultura (Wagner, 2010, p. 30).

Caberia perguntar, então: Bastide colocou-se como participante da cultura que estudou, foi elemento catalisador de mudanças, mas também aberto à conversão por essa cultura? Ou tratar-se-ia, pelo contrário, de uma participação contaminada por um etnocentrismo às avessas, conforme a observação de Peter Fry, citada e ambigualmente admitida, por Laplantine?

É sem dúvida essa verdadeira paixão por Salvador e seus candomblés, “me abrindo”, assim como ele declara em 1944 a um jornal brasileiro, “novos caminhos que eu jamais imaginaria”, que permite compreender um certo “etnocentrismo ao contrário”, do qual fala Peter Fry. Essa idealização da África reencontrada no Brasil, e com a qual ele tende a se identificar, o conduz, algumas vezes, neste livro, a certos julgamentos de valor (“o erotismo libidinoso do europeu e o amor casto do africano”) (p. 205). Ela o leva a perceber com um olhar mais solidário aqueles que partilham da fé no “verdadeiro candomblé” (p. 143), e a considerar com um olhar mais distanciado a “negritude” recomposta e reinterpretada na Europa, o surrealismo, por exemplo, e tudo o que é “reinterpretação da África através das categorias lógicas e afetivas da mentalidade ocidental” (Laplantine, 2002, p. 147).

Esta visão está longe de ser consensual e, pelo que vimos da concepção de cultura de Bastide, tendemos a apoiar a análise de Fernanda Peixoto, para quem a viagem do autor

mostra [...] como os intérpretes, eles mesmos viajantes e tradutores, contribuem não apenas para a decifração dessa trama de símbolos e figuras retóricas interconectadas, mas auxiliam a construí-la, na medida em que agregam novos elementos a esse complexo, sempre plástico e móvel (Peixoto, 2010, p. 45).

Grande parte do sentido da questão se deve ao reconhecimento da existência da reflexividade entre o pesquisador e seu objeto e, portanto, à tentativa de entender a relação de Bastide com o seu objeto como uma troca cultural em si mesma.

Em se tratando da relação observador-observado, para uma versão que a tornaria um pouco mais complexa, e numa linha de interpretação um tanto diversa daquela da antropologia, acredito ser proveitoso seguir com a afirmação do crítico literário e um dos fundadores do novo historicismo, Stephen Greenblatt, para quem “os observadores emprestam aos observados, como às terras de onde foram trazidos, um sólido conjunto de concepções

mediadoras graças às quais assimilam representações exóticas em sua própria cultura.” (Greenblatt, 1996, p. 162). No caso de Bastide, essas mediações seriam naturalmente as concepções sociológicas e antropológicas, mas também suas próprias concepções pessoais, como, por exemplo, as derivadas da sua origem familiar protestante.¹⁹

Em 1945, ano em que publica *Imagens do Nordeste Místico*,²⁰ Bastide, ao buscar explicações para o transe místico, corrobora o comentário do antropólogo americano Melville Herskovits, para quem o uso dos critérios de anormal e psicopatológico deveu-se ao fato de os observadores da vida religiosa afro-baiana terem sido, na maioria, homens de medicina, como Nina Rodrigues e Artur Ramos. Nesse sentido, a camada de concepções mediadoras já formada quando Bastide inicia os seus estudos – e que compõe, em grande medida, um quadro explicativo coerente – e os termos “normal e patológico” funcionariam como obstrução mimética, tanto impedindo a assimilação completa pelo outro, quanto permitindo, em alguns casos, a negação violenta do outro.

Contudo, longe de ser una e coesa,

a cultura é mais porosa, mais aberta, menos estável do que parece à primeira vista e somente como resultado da imposição social de uma ordem imaginária de exclusão – a “obstrução” – pode a cultura ser invocada como entidade estável na qual representações características são ordenadas, exportadas e acomodadas (Greenblatt, 1996, p. 160-161).

Será justamente essa ideia de porosidade da cultura o elemento que permitirá a Bastide, embora sem ignorar a possibilidade de uma explicação psicológica, preferir considerar a “natureza da cultura, e seu papel na influência que exerce sobre o procedimento do homem” (Bastide, 1945, p. 87), dada a larga distribuição geográfica e a antiguidade da experiência de possessão. Nesses termos e em oposição ao quadro explicativo dominante, para Bastide, esta camada de representações mediadoras revela uma certa

¹⁹ Sugiro como hipótese a ser investigada que essa estratégia de aproximação entre culturas em seus trabalhos sobre religiões africanas e afrodescendentes pode ser demonstrada pelo emprego da ideia do ritmo como elemento formal que opera de modo simétrico inverso nas duas tradições. Ou seja, à “civilização dos ritmos dos africanos” Bastide aproximaria a “civilização submetida ao ritmo do trabalho”. O ritmo seria o elemento de conexão que impediria a exclusão absoluta, ao contrário do par prazer-trabalho no capitalismo.

²⁰ Nessa linha, seria interessante explorar a mudança de estilo de 1945 para 1961, de *Imagens do Nordeste Místico* para *O Candomblé da Bahia*, quando no último assume o ideal de um relato não mediado pela interpretação.

abertura e expõe os mecanismos de circulação mimética²¹ subjacentes, sobretudo quando ele faz uso de termos da tradição cristã para entender o candomblé. Vejamos alguns exemplos.

A começar por seus objetivos, a partir da escolha do referencial para estabelecer o contraste: “[o] que nos interessa aqui é a própria estrutura da mística africana, em oposição à mística cristã”. Após enunciar a diferença – “enquanto esta última se volta para a fusão da alma com Deus, por uma lenta ascensão através da noite dos sentidos e da noite do espírito, a outra gira em torno de deuses que possuem a alma, em torno, em consequência, de uma descida do sobrenatural ao natural” (Bastide, 1945, p. 48) – uma série de analogias vão surgindo, quase que nas entrelinhas: a referência ao pai de santo como padre, ao significado do corte do cabelo das monjas, o uso de termos comuns a ambas as religiões, como sacrifício, iniciação, procissão, possessão.

Contudo, os contrastes dos sentidos não são simétricos ou correspondentes. À noite ele não opõe o dia, nem à visão, o paladar; e, mais importante, a anulação dos sentidos entre os cristãos não corresponde a uma sobre-excitação dos sentidos entre os praticantes do candomblé: antes disso, trata-se nestes das qualidades altamente sublimadas da beleza, da bondade e da doçura.

Foi lá, nessas vésperas de festa, que melhor aprendi a amar esse povo simples e bom, e que percebi como tinham permanecido africanos. A África não é para eles o que é para certos negros norte-americanos: um meio de protestar contra os preconceitos de casta anglo-saxões, ou um assunto poético, ou uma forma disfarçada de imperialismo ianque [...] não, a África aqui é um orgulho e uma fidelidade; nenhum complexo de inferioridade, mas pressentimento de conservar uma herança de beleza e bondade, a vontade não de se deixar perder na civilização brasileira, mas de integrá-la a essa civilização para enriquece-la e lhe dar uma doçura suplementar (Bastide, 1945, p. 81).

Por conseguinte, colocando uma barreira ou um limite aos princípios do universalismo cristão que, convicto “de que seus principais símbolos e narrativas são adequados para toda a população do mundo – impõe a livre circulação de seu capital mimético” (Greenblatt, 1996, p. 160), Bastide abriria a possibilidade do livre movimento de sistemas simbólicos alternativos

²¹ Greenblatt (1996, p. 160) entende por circulação mimética “os movimentos e os usos da maquinaria representacional” desenvolvidas no contato com outras culturas.

como podemos inferir desta observação a propósito da dança dos deuses, em que está implícita a interpenetração dos símbolos e práticas de ambas as culturas, a sua própria e a dos afro-brasileiros que estudou na Bahia: “[o]s rostos se metamorfosearam em máscaras, perderam as rugas do trabalho cotidiano, desapareceram os estigmas dessa vida de todos os dias, feita de preocupações e misérias” (Bastide, 1961, p. 30).

Pode-se perceber, assim, que os argumentos enunciados ao longo deste trabalho confluem para a ideia desenvolvida nesta seção – a de uma sociologia bastidiana da generosidade. Marcada por uma perspectiva anti-etnocêntrica, esta sociologia é pressuposta e praticada por meio de um método “caleidoscópico”, em que múltiplas visões e objetos formam unidades sempre móveis e provisórias, e por diálogos intelectuais do modo como foram por ele realizados, tanto levantando as principais questões do momento e ampliando seu escopo analítico como apontando para a possibilidade de que ideias e interpretações, sempre compartilhadas, reverberem sobre as realidades sociais sobre as quais se debruçam.

Referências

- Amaral, Glória C. do. (2010). *Navette Literária França-Brasil. A crítica de Roger Bastide*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Andrade, Mário de. (2013). A modinha e Lalo, O desnivelamento da modinha. In M. de Andrade, *Música, doce música*. Nova Fronteira.
- Bastide, Roger. (1941). *Psicanálise do cafuné*. Guaíra.
- Bastide, Roger. (1945). *Imagens do nordeste místico em branco e preto*. Empresa Gráfica “O Cruzeiro”.
- Bastide, Roger. (1961). *O Candomblé da Bahia (Rito Nagô)*. Companhia Editora Nacional.
- Bastide, Roger. (1970). Mémoire collective et sociologie du bricolage. *L'Année sociologique*, 21, 65-108.
- Bastide, Roger. (1979). *Brasil, terra de contrastes*. Difel.
- Bastide, Roger (1990). *Elementos de sociologia religiosa*. Editora Metodista.
- Bastide, Roger. (1997 [1946]). *Poetas do Brasil*. Duas Cidades/Edusp.
- Bastide, Roger, & Verger, Pierre. (2017). *Diálogo entre filhos de Xangô*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Candido, Antonio. (1993). *Roger Bastide e a literatura brasileira*. In A. Candido, *Recortes* (pp. 99-104). Cia. das Letras.
- Clifford, James. (1998). *A experiência etnográfica. Antropologia e Literatura no século XX*. Editora UFRJ.
- Frehse, Fraya, & Titan Jr., Samuel. (org.). (2011). *Impressões do Brasil: Roger Bastide*. Imprensa Oficial.
- Gonçalves, José Reginaldo S. (1996). *A Retórica da perda. Os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Editora UFRJ/ Ministério da Cultura - IPHAN, 1996.
- Greenblatt, Stephen. (1996). *Possessões maravilhosas: o deslumbramento do Novo Mundo*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Laplantine, François. (2002). Prefácio ao livro de Roger Bastide “Le prochain et le lointain”. *CAMPOS – Revista de Antropologia Social*, 2, p. 135-151. <http://dx.doi.org/10.5380/cam.v2i0.1579>
- Maior, Marcos C. (1997). *A História do Projeto UNESCO: estudos raciais e*

ciências sociais no Brasil. [Tese de Doutorado, Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro].

Peixoto, Fernanda A. (1999). Diálogo “interessantíssimo”: Roger Bastide e o modernismo. *RBCS*, 14(40), 93-109.

Peixoto, Fernanda A. (2000). *Diálogos brasileiros: uma análise da obra de Roger Bastide*. Edusp/FAPESP.

Peixoto, Fernanda A. (2010). Bastide e Verger entre “áfricas” e “brasis”: rotas entrelaçadas, imagens superpostas. *Revista IEB*, (51), 41-66. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i51p41-66>

Queiroz, Maria I. P. de. (1983). Nostalgia do outro e do alhures: a obra sociológica de *Roger Bastide*. In M. I. P. de Queiroz (org.), *Roger Bastide* (Col. Grandes Cientistas Sociais). Ática.

Queiroz, Maria I. P. de. (1994). Roger Bastide, professor da Universidade de São Paulo. *Estudos Avançados*, 8(22).

Sapir, Edward. (2012). *Cultura: Autêntica e Espúria*. *Sociologia & Antropologia*, 2(4), 35-60. <https://doi.org/10.1590/2238-38752012v243>

Wagner, Roy (2010). *A invenção da cultura*. Cosac & Naify.

Recebido: 3 jun. 2022.

Aceito: 22 nov. 2022.



Licenciado sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

A ordem social aprisionada: um estudo sobre a construção social da violência contra a mulher

The imprisoned social order: a study on the social construction of violence against women

Elizabeth Maria Fleury-Teixeira* 

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada entre 2018 e 2020 em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, Brasil. Trata-se de uma análise das formas de socialização a que foram submetidos homens autores de violência contra a mulher, condenada pela Lei Federal 11.340 (Lei Maria da Penha). Um dos objetivos do estudo foi localizar padrões referentes a práticas baseadas em crenças e costumes, valores morais em que esses homens, autores de violência íntima contra a mulher, eram socializados. Punidos pela lei brasileira, eles foram colocados, em 2019, em grupos reflexivos aos quais foram levados pelo sistema de justiça. Neste estudo, foram utilizados métodos qualitativos e quantitativos para reconstruir a memória dos perpetradores de violência contra a mulher e posterior análise dos dados gerados na pesquisa. Dentre os três fenômenos descritos nesta pesquisa, destacamos a “ordem social aprisionada” por se tratar de um impacto social da aplicação da Lei Maria da Penha. Para descrever os fenômenos, são analisadas práticas originadas de padrões morais e padrões de masculinidade aprendidos na infância e adolescência, relacionando-os às mudanças de costumes que estão ocorrendo no país, que por sua vez estão vinculadas a novas leis, aprovadas pelo parlamento para maior proteção das mulheres em situação de violência.

Palavras-chave: violência nas relações íntimas, homens perpetradores de violência, ordem social, padrões de socialização.

* Fundação Oswaldo Cruz, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Doutora em Sociologia, pesquisadora do grupo de pesquisa Saúde, Educação e Cidadania do Instituto René Rachou, Fiocruz- Minas.
elizabeth.fleury@fiocruz.br

ABSTRACT

This article presents the results of a survey conducted between 2018 and 2019 in Belo Horizonte, capital of Minas Gerais, Brazil. The survey involved men convicted of perpetrating violence against women (VAW) analysis of the forms of socialization to which were subjected male perpetrators of violence against women condemned under the Federal Law 11,340 (known in the country as Maria da Penha Law) that criminalizes VAW. Based on that survey, the study investigated how those men were socialized, aiming to determine patterns referring to practices based on beliefs and customs, moral values in which these men, perpetrators of intimate violence against women, were socialized. Convicted by Brazilian law, in 2019 they were sentenced to attend reflection groups. In this study, qualitative and quantitative methods were used to reconstruct the memory of VAW perpetrators and to analyze the data generated in the research. Among the three phenomena described in the study, I highlight “the imprisoned social order”. To describe this phenomenon, practices originating from moral standards and standards of masculinity learned in childhood and adolescence are analyzed, relating them to the changes in customs that are taking place in the country, which in turn are linked to new laws, approved by parliament for greater protection of women subjected to violence.

Keywords: violence in intimate relationships, male perpetrators of violence, primary socialization, secondary socialization.

Introdução

Desde meados do século XX, reflexões acadêmicas sobre as dimensões da violência masculina praticada contra mulheres têm contribuído para a produção de políticas governamentais e/ou para a modelagem de ações sociais. Esses estudos foram, em geral, impulsionados pela ação de movimentos sociais, liderados por mulheres feministas ou simplesmente progressistas, dentro do que se convencionou chamar de *segunda onda do feminismo*. Sua origem tem sido associada ao contexto das rebeldias de jovens nos anos 1960-70 nos países centrais (Guzmán, 2001; Messner, 2002; Fraser, 2009; Blay, 2014).

Em meados dos anos 1980, interpretações do fenômeno se somaram na tentativa de esclarecer as questões envolvendo hierarquias de poder e manutenção da dominação masculina. Novos pontos foram trazidos à reflexão pela teoria das masculinidades construída por Carrigan, Connell e Lee (1985) – também por Connell e Messerschmidt (2013). Até então, especialmente no Brasil, era mais escassa a produção científica dedicada a analisar mecanismos que mantêm esse tipo de subordinação de mulheres em relação aos homens. Na literatura nacional, é preciso reconhecer as contribuições ao tema da violência masculina praticada contra mulheres desenvolvidas por vários autores, entre eles Beiras (2016); Beiras, Nascimento e Incrocci (2019); Medrado e Lyra (2008). Recortamos aqui, os argumentos apresentados por Chauí (1985), Gregori (1993) e Saffioti (2001), nem sempre concordando umas com as outras. Embora as mulheres não sejam vítimas passivas da violência masculina, Saffioti¹ afirmava que os homens são o grupo dominante e as mulheres o grupo subjugado. Na interpretação de Bandeira (2006), a estudiosa Saffioti defendia que, visto que mulheres e homens não ocupam a mesma posição de poder, a participação das mulheres em relações violentas de gênero é informada por ameaças e violência concreta, ao invés de “consentimento” e conhecimento para tomar decisões conscientes. Em suma, as mulheres não seriam “cúmplices” da violência (Saffioti, 2001, p. 126), conforme interpretaram Chauí (1985) e Gregori (1993).

¹ “Se as mulheres sempre se opuseram à ordem patriarcal de gênero; se o caráter primordial do gênero molda subjetividades; se o gênero se situa aquém da consciência; se as mulheres desfrutam de parcelas irrisórias de poder face às detidas pelos homens; se as mulheres são portadoras de uma consciência de dominadas; torna-se difícil, se não impossível, pensar estas criaturas como cúmplices de seus agressores.” (Saffioti, 2001, p. 126)

Por outro lado, teorias feministas que consideram a existência do chamado *patriarcado moderno* trouxeram para as ciências sociais a problematização acerca das bases sobre as quais foi construído o arcabouço da sociedade ocidental contemporânea, no qual as mulheres ficaram excluídas da vida pública e mantidas em situação de subalternidade na vida privada – o mesmo ocorrendo com sua entrada em massa no mercado de trabalho (Pateman, 1993; Walby, 1990).

Sylvia Walby articula o sistema de *patriarcado privado* ao de *patriarcado público* – descreve a dinâmica de um sistema no qual a violência opera como um dos seis elementos de suporte associados pela teórica à manutenção da hierarquia entre os sexos. O sistema repousaria, conforme detalhou a estudiosa, em seis estruturas: (i) um modo patriarcal de produção: o trabalho doméstico (reprodução social); (ii) relações patriarcais de trabalho remunerado: o emprego; (iii) relações patriarcais no interior das instituições do Estado; (iv) violência masculina; (v) relações patriarcais de sexualidade; e (vi) relações patriarcais no âmbito da cultura (escola, igreja e outros).

Por analisar cada uma dessas estruturas, a autora avalia que o patriarcado se modificou de uma forma privada, com sua base na produção doméstica e o controle do patriarca sobre a vida da mulher para uma forma mais direta, uma forma pública, que tem em sua base a esfera pública como importante meio de manutenção do patriarcado. Portanto, permite que a mulher, ao ir para o público, torne-se dominada e explorada em todas as esferas, inclusive no âmbito doméstico, a esfera privada (Azevedo, 2016, p. 17).

O propósito desenvolvido nesta pesquisa, realizada em Belo Horizonte com homens autores de violência contra mulheres e frequentadores de grupos reflexivos credenciados pelo sistema de justiça, foi explorar a noção de recrudescimento da violência associada a um movimento de mudança dos padrões de masculinidade, tendo em vista noções trazidas por Carrigan, Connell e Lee (1985), Connell e Messerschmidt (2013), Walby (1990), Pateman (1998), Bourdieu (1998) e Segato (2003). Nesta discussão, estamos levando em conta também ponderações de que os formatos de masculinidades existentes estão se abrindo a modelos mais flexíveis, apontados em algumas análises empíricas de pesquisadores europeus, canadenses e australianos

citados ainda por Connell & Messerschmidt (2013) em revisão de suas noções de construção das masculinidades.

Em vista dos resultados encontrados nesses estudos empíricos e do desenvolvimento de noções que amparam uma discussão de estruturação de costumes, valores morais e crenças atravessados por marcadores socioeconômicos e determinações de classe, pretendi trazer para essa discussão a noção de *habitus* e a teoria da prática de Bourdieu (2009). Sua visão sobre a estruturação dos sujeitos sociais foi especialmente relevante para esta pesquisa do ponto de vista metodológico, sendo utilizada no enfoque adotado nos questionários de infância e juventude, construídos para remeter à memória dos entrevistados sobre sua socialização.

A despeito da criação de leis que ampliaram o conceito de cidadania das mulheres no Brasil e da criação de políticas públicas para mulheres nas três esferas de governo e, por último, mesmo com a aprovação no Congresso Nacional, em 2006, da Lei no 11.340 (Lei Maria da Penha) e, em 2015, da Lei do Feminicídio, seguem em alta as taxas de violência masculina praticada contra mulheres – fenômeno que se repete com variações regionais, em países desenvolvidos ou não (Fleury-Teixeira & Chrystus, 2019; European Union Agency For Fundamental Rights -FRA, 2012; Bandeira, 2006). Após mais de 40 anos de esforços nas casas legislativas, que produziram significativa revisão de leis brasileiras e a implementação de políticas públicas específicas para prevenção e combate a essas formas de violência, novas contribuições científicas têm sido feitas no sentido de fazer avançar a compreensão das dinâmicas que se processam nas relações íntimas e que carregam padrões de socialização com marcadores de raça e classe.

Bandeira (2006) localiza um paradoxo sobre o qual trabalham, no Brasil, estudiosos/as, formuladores de políticas públicas, setores político-sociais e esfera legislativa, diante da realidade do aumento dos números da violência e não sua redução. Isso ocorre a despeito de terem sido estruturadas no país, nos últimos 35 anos, em um longo processo de revisões jurídicas e aprovação de leis de proteção de direitos das mulheres em várias esferas da vida social, políticas públicas para prevenção e atendimento às mulheres em situação de violência. Nas relações entre homem e mulher, nas estruturas cotidianas do patriarcado privado, da família, assim como de instituições, do patriarcado público, a

premissa de partida mais segura é a de que essa gama de violências sempre surge como “produto” de uma relação – vivida ou imaginada, entre sujeitos comuns e conhecidos e entre diferentes e desconhecidos sujeitos. Para compreendê-la, é necessário decifrar as relações existentes, por intermédio de numerosas aproximações empíricas entre e intra esses indivíduos, perguntando-nos sobre o papel desempenhado pelas simbolizações hegemônicas de homem e mulher, nas estruturas cotidianas do patriarcado privado, da família, assim como instituições [do patriarcado público] (Bandeira & Almeida, 2012, p. 4).

Desenho teórico-metodológico

A explicação minuciosa dos mecanismos de manutenção das hierarquias e do poder masculino, estruturados socialmente e reproduzidos nos processos de construção das masculinidades (Carrigan *et al.*, 1985; Connell & Messerschmidt, 2013), tributária das teorias feministas, traz à discussão a dimensão de uma sociologia dos processos. Tal contribuição clareia pontos ainda inexplorados a respeito dos mecanismos e das dinâmicas que garantem a manutenção da dominação exercida pelos homens e da subordinação das mulheres a um formato de vida social ainda em vigor, com maior ou menor ênfase, em todas as regiões do planeta.

Essas construções teóricas trazem reflexões que suscitaram algumas perguntas norteadoras da investigação realizada: (i) de que maneira tais movimentos de mudança, captados por estudos empíricos internacionais, estariam se reproduzindo e se expressando nos costumes de homens brasileiros a serem buscados nos grupos reflexivos em funcionamento em Belo Horizonte? (ii) Como foram formatados os padrões de masculinidade, as representações em torno da figura da mulher e propriamente do universo feminino – padrões morais, crenças, hábitos e costumes nas experiências de socialização² de homens que frequentam grupos reflexivos credenciados pelo sistema de justiça em Belo Horizonte? (iii) Como os agentes constroem

² Aqui trabalhamos com noções de socialização primária e secundária desenvolvidas por Peter Berger e Brigitte Berger (1992, p. 204), que explicam: “O processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser membro da sociedade é designado pelo nome de socialização. [...] Vista sob este ângulo a socialização é a imposição de padrões sociais à conduta individual. [...] Conclui-se que na biografia do indivíduo a socialização, especialmente em sua fase inicial, constitui um fato que se reveste de um tremendo poder de constrição e duma importância extraordinária”.

seus argumentos para compreender/explicar os conflitos vividos nas relações íntimas e de que forma consideram suas reações na vida ordinária, na dinâmica da construção desses conflitos em suas relações?

Para a realização deste estudo, foi construída uma hipótese que associa (i) a existência de uma mudança que se processa na construção das masculinidades subalternas e da masculinidade hegemônica (Carrigan *et al.*, 1985; Connell e Messerschmidt, 2013); (ii) à manutenção e/ou incremento das taxas de violência masculina praticadas contra mulheres a despeito da aprovação de novas leis e políticas públicas, conferindo estatuto de cidadania às mulheres em várias nações do mundo desenvolvido ou não (Bandeira, 2006; Walby, 1990; Aguiar, 1997); (iii) haveria uma vinculação entre as dinâmicas de mudança e permanência e variações nos padrões de socialização primária e secundária aos quais homens autores de violência foram submetidos na infância e juventude – atravessados e constituídos pelos marcadores socioculturais ou, em outras palavras, por seu pertencimento de raça, classe e território. Essas são as três noções que, combinadas e relacionadas, constituem a hipótese que testamos ao longo da pesquisa.

Metodologia

Tendo em vista que a pesquisa analisa um objeto pouco discutido na literatura nacional – o tipo de socialização vivida na infância e juventude por homens punidos pela Lei Maria da Penha *vis-à-vis* à dinâmica de mudanças de costumes e o incremento nas taxas de violência –, o estudo foi desenhado tendo em vista dois momentos distintos: a) numa abordagem exploratória, realizando a observação sociológica de grupos reflexivos (homens punidos pela Lei 11.340 de 2006 são conduzidos a esses grupos por força do sistema de justiça);³ b) criação e aplicação de um instrumento de pesquisa (questionários) para, ao lado de reconstituir as experiências de socialização vividas pelos entrevistados, ao mesmo tempo aprofundar a discussão de tendências, costumes, visões de mundo observadas na etapa I. Em suma, registros realizados no tempo presente seriam, na etapa II, aprofundados, usando-se como recurso a memória social da amostra, buscada num tempo passado.

³ Ali permanecem, em sessões semanais de duas horas cada, pelo período tecnicamente recomendado, normalmente de 8 a 12 semanas consecutivas.

Portanto, decidiu-se unir dois caminhos metodológicos, conforme descrito em Newman & Benz (1998) e em Goodwin & Horowitz (2002), articulando os métodos qualitativo e quantitativo, de forma a: (i) proceder à *observação sociológica (método qualitativo)*, de grupos reflexivos no Instituto Albam, em Belo Horizonte – entre março de 2018 e março de 2019⁴ foram 48 semanas de observação; (ii) realizar a coleta de dados, com o resgate de memórias dos respondentes sobre socialização vivida na infância e juventude; ao mesmo tempo obter dados socioeconômicos, tipificação dos casos de violência, e ainda aprofundar o debate em temas recorrentes vistos nos grupos durante a observação; (iii) proceder à criação do banco de dados, realizar a análise estatística e proceder à análise e interpretação dos dados quantitativos colhidos.

A segunda etapa foi destinada a construir, testar e aplicar os dois questionários (sobre infância e juventude). A coleta de dados compreendeu três fases: (i) construção do instrumento de pesquisa (*método quantitativo e enfoque qualitativo nas perguntas/sugestões de respostas*): dois questionários estruturados, um sobre a infância e outro sobre juventude desses homens;⁵ (ii) teste do *survey*, com aplicação a 20 entrevistados e revisão dos questionários; (iii) aplicação do *survey* junto aos respondentes nos dois organismos credenciados pelo sistema de justiça em Belo Horizonte: Instituto Albam e Programa Dialogar, da Polícia Civil do Estado de Minas Gerais. Vale lembrar, com Halbwachs (1990), que as memórias individuais são *um ponto de vista a respeito da memória coletiva*. Foi essa releitura do passado proposta aos participantes do *survey* que tornou possível criar e montar um banco de dados. Após isso, foi feita a análise propriamente dita do material obtido pela pesquisa.

O próprio método de coleta de dados se constituiu também em processo de validação dos dados qualitativos, na construção da triangulação necessária. De acordo com Easterby-Smith, Thorpe e Lowe (1999), houve,

⁴ O Instituto Albam é uma organização não governamental fundada em 1998, que tem como principal eixo temático projetos ligados às questões de gênero, como os grupos reflexivos desenvolvidos com homens autores de violência. Já recebeu diversos prêmios, com destaque para os prêmios nacional e estadual Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), concedido pela ONU, Governo Federal do Brasil e Governo Estadual de Minas Gerais.

⁵ Os dois modelos de questionários foram totalmente criados por esta pesquisadora a partir da análise da experiência de acompanhamento de sessões de grupos de reflexão (observação sociológica, etapa qualitativa da pesquisa), grupos criados e coordenados pelo Instituto Albam entre março de 2018 e março de 2019.

em 1979, importante experiência com a triangulação metodológica realizada por Todd Jick, a qual consistia na combinação de métodos qualitativos e quantitativos de coleta, como a entrevista e o questionário – no caso desta pesquisa, observação e questionário. Neste último tipo de triangulação, o uso de vários métodos exige que estes sejam congruentes com as perguntas de pesquisa,⁶ conforme Gray (2012). Como se sabe, o uso da triangulação nas ciências sociais remonta a Campbell e Fiske (1959) que desenvolveram a ideia de “operacionismo múltiplo”. Argumentavam que mais de um método deveria ser usado no processo de validação para garantir que a variância refletisse aquela do traço e não do método que “reforça nossas crenças de que os resultados são válidos e não um artefato metodológico” (Bouchard, 1976, p. 268). Esse tipo de triangulação é rotulado por Denzin (1989, p. 302) como o tipo “entre (através)” e representa o uso mais popular da triangulação. É em grande parte um veículo para validação cruzada quando dois ou mais métodos distintos são considerados congruentes e produzem dados comparáveis.

Zappellini e Feuerschütte (2015, p. 246-247) propõem um conceito básico de triangulação, entendendo-a como um procedimento que combina diferentes métodos de coleta e de análise de dados, diferentes populações/sujeitos (ou amostras/objetos), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, com o propósito de consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado. “A triangulação deve utilizar um ponto de partida e confrontar os resultados obtidos com os diferentes métodos [...], bem como com as conclusões obtidas com base na perspectiva originalmente adotada para conduzir a pesquisa”.

Os questionários se constituíram em uma ferramenta de racionalização metodológica pela qual as tendências seriam (e foram) testadas e discutidas, possibilitando uma visão menos comprometida por vieses, visto que a técnica de aprofundamento e checagem de conteúdos proporcionada pelo uso de questionários permitiu, em diversos momentos, realizar as aproximações

⁶ Como já registrado, nossas perguntas de pesquisa eram: 1) De que maneira tais movimentos de mudança, captados por estudos empíricos internacionais, estariam se reproduzindo e se expressando nos costumes de homens brasileiros a serem buscados nos grupos de reflexão em funcionamento em Belo Horizonte? 2) Como foram formatados os padrões de masculinidade, as representações em torno da figura da mulher e propriamente do universo feminino, padrões morais, crenças, hábitos e costumes nas experiências de socialização destes homens que frequentam grupos de reflexão; 3) Como os agentes constroem seus argumentos para compreender/explicar os conflitos vividos nas relações íntimas e de que forma consideram suas reações na vida ordinária, na dinâmica da construção desses conflitos em suas relações?

e distanciamentos necessários ao universo conceitual/cognitivo dos respondentes. Portanto, com a triangulação definida deste modo, foi possível realizar a validação dos dados unindo os métodos qualitativo e quantitativo num mesmo estudo. O método de triangulação escolhido para esta pesquisa poderia ter combinado observação sociológica e uso de grupos focais para aprofundar na discussão de símbolos de masculinidade, feminilidade, visões de mundo, valores que surgem como registros da observação realizada na Etapa I. Porém, tendo em vista o fato de a pesquisa não dispor de recursos suficientes para montar uma equipe mais diversificada (por isso ficaria focada na figura de um único pesquisador e um assistente), o uso de questionários na tentativa de estimular/acessar memórias sociais dos entrevistados representou um nível necessário de aprofundamento e checagem das tendências observadas.

Além das matrizes cognitivas e temáticas criadas na análise dos dados do *survey*, numa mescla de métodos quali-quanti (Goodwin & Horowitz, 2002), outras técnicas qualitativas foram utilizadas na pesquisa. Na última etapa deste estudo, na qual foi feita a análise dos dados do *survey*, também especial espaço foi dado à interpretação dos dados da observação sociológica. Foi feito o uso da metodologia emprestada ao campo da Linguística – a Análise do Discurso (AD). Na AD é necessário ir além do discurso manifesto e considerar a possibilidade de que nem sempre o que as pessoas dizem é o que elas sentem e vivem (Godoi *et al.*, 2010). Desse modo, conforme Soares, Pereira, Suzuki e Emmendoerfer (2011), além do discurso manifesto (*intradiscurso*) é importante considerar as diferentes naturezas de exterioridade e as diferentes concepções do não dito.

Os dados obtidos por esta pesquisa resultaram da aplicação de dois modelos de questionários a 30% do total de frequentadores desses grupos reflexivos em funcionamento em Belo Horizonte no ano de 2019 – significando a aplicação de 137 questionários relativos à infância e 137 questionários sobre juventude (aplicados de maio de 2019 a fevereiro de 2020).⁷ Durante aquele ano, em Belo Horizonte (MG), 456 homens autores de violência, punidos pela Lei Maria da Penha, foram encaminhados pelo sistema de justiça para cumprir parte de sua pena alternativa em grupos de

⁷ Esses 274 questionários aplicados (137 relativos ao período de infância e 137 sobre juventude) foram construídos a partir de uma observação sociológica que desenvolvi de março de 2018 a março de 2019 junto aos grupos do Instituto Albam.

reflexão existentes nos dois programas de atendimento na cidade: o Instituto Albam e o Programa Dialogar da Polícia Civil do Estado de Minas Gerais. O Programa Dialogar existe há dez anos em uma delegacia comum (não especializada em violência contra mulheres). Foi criado e é executado por psicóloga/policial-civil, em delegacia da esfera estadual de Minas Gerais. Ali os grupos reflexivos funcionam na *modalidade fechada* – isto é, todos os participantes entram na mesma data e terminam as oito semanas de grupo reflexivo em conjunto. No Instituto Albam, o modelo é de *grupos reflexivos abertos* – os grupos reflexivos funcionam em fluxo contínuo; não há uma data única para a entrada dos participantes; quem termina as 12 semanas do programa finaliza sua participação e novos integrantes são admitidos.⁸

Os respondentes do *survey* foram voluntários que atenderam positivamente à exposição dos objetivos da pesquisa e ao convite feito pela pesquisadora. Os dois questionários eram respondidos durante duas horas em sessões de grupos reflexivos cedidas pelas organizações. Foram respondidos de próprio punho pelos participantes.⁹ Houve um aprendizado relevante no que diz respeito a essa dinâmica, quando se executa a aplicação e, posteriormente, a análise dos dados trazidos pelos questionários, buscando compreender que estratégias discursivas foram mobilizadas pelos entrevistados, por meio de respostas evasivas, rejeições e/ou aceitação de opções oferecidas como formas de contornar aquilo que não se quer deixar transparecer.

A aplicação dos questionários gerou uma base de dados, cuja análise estatística ficou a cargo do Serviço de Capacitação em Métodos Estatísticos da Fiocruz Minas.¹⁰ Para *análise descritiva*,¹¹ apresentamos a *frequência absoluta e relativa*, transformada em porcentagens, das *variáveis categóricas*. Para avaliar a *associação* entre as *variáveis categóricas*, utilizamos o teste de Qui Quadrado de Pearson. O teste de Qui Quadrado avalia se a

⁸ Inicialmente cada participante deveria fechar um ciclo de 14 semanas; com a redução de recursos do Sistema de Justiça de Minas Gerais, em 2017 a organização foi obrigada a reduzir o programa a 12 semanas.

⁹ A pesquisadora esteve presente a cada sessão de grupo em que foram aplicados os questionários, por uma exigência dos coordenadores das duas organizações – a esta pesquisadora os entrevistados recorriam em momentos de dúvida.

¹⁰ O estatístico Dário Alves (graduado pela Universidade Federal de Minas Gerais) foi responsável pela montagem do banco de dados, análise descritiva, cruzamento das variáveis solicitadas e relatório dessas operações, bem como pela construção de tabelas e gráficos solicitados por esta pesquisa.

¹¹ A estatística descritiva compreende as fases do método estatístico que incluem a definição do problema até a apresentação dos dados.

frequência observada entre duas variáveis se deve ao acaso ou não. Qualquer teste estatístico nos retorna o que chamamos de *valor p*, que é um valor de probabilidade que devemos comparar com o *nível de significância* do estudo.¹² Para este estudo, consideramos um *nível de significância* de 5%. As tabelas e gráficos foram elaborados no *software* Microsoft Office Excel 2016. Os testes estatísticos foram realizados no *software* Stata 12.0.

Análise de resultados

Havia um frequentador dos grupos de reflexão que expunha de forma enérgica uma das faces da resistência à mudança de costumes. Era um dos raros jovens das camadas de renda alta que apareceram por ali em 2018, naquele período de um ano de observação sociológica – um advogado de 34 anos condenado por conflitos com a ex-namorada. Sua entrada em um desses grupos reflexivos suscitou novos debates sobre a forma como a justiça é hoje exercida no país – o que, nessa área, para os brasileiros em geral, é simbolizado pela introdução, em 2006, da Lei 11.340 (ou Lei Maria da Penha) no sistema jurídico do país. Nas sessões de grupos reflexivos que acompanhei, esse advogado chegou a afirmar com veemência que o principal resultado da ação dessa lei tem sido o aumento do feminicídio, *como consequência da reação dos homens*, conforme argumentou algumas vezes.

Sem ter consciência que o fazia, o advogado acabou por expor a seu modo o paradoxo da luta das mulheres – o aumento da violência, a despeito do avanço dos direitos no campo legal. Fenômeno tratado pela teoria como próprio das fases de transição de costumes e normas que regulam comportamentos nessa área, e que se tornou o problema central discutido nesta pesquisa – questão que embasa a construção da hipótese investigada. O que nosso estudo encontrou na investigação pode ser, *grosso modo*, resumido em três fenômenos que, articulados, comprovam o que a hipótese levantou como ponto de partida: (i) o fenômeno dos “*cinco discursos*”, representando o processo de reeducação desencadeado pela participação de homens punidos pela Lei 11.340 (Lei Maria da Penha) nos grupos reflexivos, como parte da execução de suas pernas alternativas estabelecidas pelo sistema de

¹² Se o valor *p* é inferior ao nível de significância considera-se que existe associação entre as duas variáveis avaliadas. Caso o valor *p* seja maior que o nível de significância considera-se que as frequências observadas são meramente ao acaso.

justiça. (ii) a existência do fenômeno que identifiquei como o “*duplo padrão de resposta na transição*”, em que os homens misturam referências morais da velha ordem e outros padrões normativos representando a transição para uma outra ordem (normatização da vida social) em que a rigidez da hierarquia de poder entre homens e mulheres se apresenta fragmentada, fendida e em mutação; (iii) observou-se o fenômeno da “*ordem social aprisionada*”, representado pela punição da prática de padrões de violência contra mulheres sancionados na ordem tradicional na qual os homens da amostra foram educados.

Análise qualitativa: análise do discurso

A Análise do Discurso foi a metodologia que produziu como resultado a identificação do fenômeno dos cinco discursos – expressão do processo vivido pelos homens frequentadores dos grupos reflexivos. Somente ao final de todo o processo, inclusive posteriormente à aplicação dos questionários e análise desse banco de dados (em que foram, de novo, observadas tendências registradas ao longo de sessões de grupo), é que houve a possibilidade de descrição desses discursos típicos. Na verdade, durante a digitação das notas tomadas durante as 48 semanas de sessões de grupo (feitas originalmente à mão em três cadernos universitários), observava-se repetições típicas que apontaram para a existência deste fenômeno.

Foi necessário separar por área temática as intervenções discursivas dos frequentadores de grupos (registradas nessas anotações) para assegurar que, de fato, havia ali tipificações discursivas. Ou seja, ficou claro que, mais do que reclamações de homens confusos, revoltados com a lei de proteção às mulheres, havia discursos típicos que se repetiam em ciclos. Ao fim dessas classificações por temas discursivos, foi se delineando o argumento que levou à descrição dos cinco discursos enquanto processo de reeducação. Ao analisar as notas do período de observação dos grupos reflexivos, fica claro que, não importando a classe social, o nível de renda ou de educação, esses homens mineiros têm um pressuposto comum em torno das questões da masculinidade e da hierarquia – o modo de compreenderem a relação amorosa, sua visão do mundo feminino e de como se conduzir na relação íntima. Recuperando os diálogos e discussões registrados nas sessões de

grupos de reflexão acompanhadas na etapa qualitativa, observou-se que estão referidos a valores tradicionais e consolidados no mundo masculino, referidos a seu poder na vida social. São debates que transitam das questões de posse do Outro e do ciúme, passando pela divisão sexual do trabalho na vida doméstica, o papel do provedor, liberdade para homens e mulheres, limites da hierarquia existente entre os casais. Nesse sentido, só a crise instaurada é capaz de estabelecer a dúvida que poderá ou não conduzir à mudança de padrões e costumes em direção à flexibilização desses limites, para encontrar alguma democracia nessas relações íntimas e na vida social mesmo.

Nas discussões acompanhadas nos grupos reflexivos, observou-se que a crise de costumes que esse contingente masculino enfrenta é potencializada pela capacidade de a Lei Maria da Penha, ao legitimar as denúncias junto às Delegacias da Mulher. Ao mesmo tempo, por exigir que os homens autores de violência contra mulheres frequentem grupos de reflexivos, a Lei 11.340 abre possibilidades de transformação na vida de homens e de mulheres envolvidos nas situações de violência. Não há dúvida de que frequentar os grupos torna possível alguma reflexão para esses homens em torno de seu papel nas relações sociais e nas relações íntimas, a reconstrução de suas histórias de vida, colocando em questão os pilares que sustentam o poder masculino nas relações sociais.

À medida que avançam no processo de reeducação que esses grupos propõem, foi possível identificar cinco tipos de discursos produzidos pelos frequentadores. As manifestações discursivas sucediam-se, em geral, nessa ordem: *Discurso da Ignorância*; *Discurso da Crise*; *Discurso da Origem*; *Discurso do Desamparo*; *Discurso da Cura*. Essa mesma dinâmica se repetia com cada novo frequentador dos grupos, como se o processo de conscientização emulasse o processo de amadurecimento do sujeito social: ignorância como simbolização da infância e as várias fases do desenvolvimento da consciência até amadurecer a conduta.

Discurso da Ignorância

Raros foram os casos de integrantes dos grupos reflexivos, ao longo dos 12 meses de observação, que assumiam de início a consciência da prática de violência contra mulher. Isso nos recorda as noções de Welzer Lang (2001) ao

descrever a construção das masculinidades. O autor cita alguns dos processos vividos pelos meninos em ambientes masculinos que ele denominou de “*a casa dos homens*”. Ali se refere às várias violências simbólicas ou físicas implícitas nos processos de socialização como conhecemos, vividas pelos meninos durante a infância e a adolescência. Em minha interpretação, tal processo se refere ao esquecimento que a ordem impõe a esses sujeitos, mostrando que a convivência com as várias violências é diária e seu esquecimento é parte implícita na institucionalização dessas práticas na vida social. Portanto, em minha interpretação, o próprio desconhecimento das violências que praticam contra mulheres é parte do processo social como um todo – um esquecimento que envolve tanto as violências praticadas como *sujeito*, como as vividas enquanto *objeto*.

Vim para ensinar e aprender. Vim pra cá porque bebia cachaça o dia inteiro. Aprontava muito. Fui sempre trabalhador e que assumi meus compromissos. A Justiça é doida porque eu estou aqui inocente. Trabalho de pedreiro desde que nasci. Bebia até rolar na rua. Conheci uma mulher que achei que tudo ia dar certo. No começo tudo parecia que ia dar certo. Ela é aquele tipo de mulher que joga a gente na rua. Muitas vezes me jogava na rua. Eu voltava quando ela chamava. Foi até que eu comecei a conhecer outra pessoa. Ela não me ajudava a largar a cachaça. Ela dizia que tinha nojo de olhar na minha cara. (Pedreiro, Sessão de grupo de 25/04/2018)

Na maioria das vezes nós todos que estamos aqui, na hora a gente não sabe que está extrapolando. (Pastor. Sessão de grupo de 11/07/2018).

Em que outra parte que você acha que eu estou errado? A gente não teve contato físico. Tivemos palavras ofensivas (de prostituta para lá). Só palavras de “alto” calão. Nesse caso, por ela ficar rebaixada por aquelas palavras, ela se machucou toda, chamou a polícia. O propósito que eu fiz com Deus foi maravilhoso. (Sindicalista. Sessão de grupo de 11/07/2018)

Ela acreditava que a violência física era denunciável. Ela teve que marcar o corpo dela para conseguir te denunciar. Foi a saída porque não existe o entendimento de que a violência psicológica é também violência. E hoje 51% das denúncias não têm violência física. (Resposta da psicóloga. Sessão de grupo de 11/07/2018).

Vim também sem expectativa, de mente aberta. Sem saber o que é. Sou comerciante (loja de bikes), tenho uma loja no Barreiro. Tive um problema com minha ex-mulher. Tenho um filho de 10 anos. Pelo que aconteceu, eu acho que não tinha histórico [de violência] para estar aqui. Meu processo tem só um empurrão que eu dei nela. Eu estava muito alterado. Meu advogado não me enquadrava na Lei Maria da Penha. Ela avançou pra cima de mim! Você vai me desculpar que a única coisa que eu fiz foi empurrar, mas para justamente evitar e não agredir. (Comerciante. Sessão de grupo de 18/072018).

Nunca tive tempo para nada. Depois de 12 anos de serviço no trabalho de manutenção de impressora (em hospitais) ... Tinha quatro dias sem dormir, trabalhando direto. Foi questão verbal. A psicóloga me ajudou também. Eu fazia com ela a terapia, me ajudou no passado e vai me ajudar a passar por isso. Eu tenho três meninos. “Pai você melhorou demais”, dizem. Meus filhos me adoram. Graças a Deus estou ótimo. Foi só agressão verbal. Estou trabalhando pra mim agora. Abri uma empresa. Quando aumenta o serviço eu terceirizo. Eu tenho uma enteada, hoje com 20 anos. Foi juntando muita coisa. Pedi demissão da empresa. Tive um princípio de infarto aos 28 anos. Sorte que eu estava em um hospital. O médico disse que dos quatro que chegam lá, só um que sobrevive. (Técnico de computação, 29 anos, usa tornozeleira eletrônica. Sessão de grupo de 18/072018).

Discurso da crise

Não é parte do comportamento dos integrantes que chegam aos grupos reflexivos a consciência de sua própria responsabilidade na prática de violência. No entanto, é fato que estão envolvidos em uma denúncia, pela qual foram condenados. Há uma crise da relação íntima que se torna, então, o foco e objeto de longas análises durante as primeiras sessões. Desse modo, alguns deles se apresentam aos colegas de grupo – histórias cheias de detalhes, de dor e fúria, são reveladas aos homens ali reunidos. Nesses momentos, em que outros sujeitos se mostram em suas vulnerabilidades, supõe-se que aqueles que nada dizem – e são a maioria entre os cerca de 17 ou 18 participantes – revivam suas próprias histórias de vida.

Cheguei à conclusão que quem vive junto é abelha ou formiga. Se começa mal não tem como melhorar. Tudo começa de uma forma linda, ninguém casa para se divorciar. No meu caso foi traição. Ela falava comigo: “Vou acabar com a sua vida!” Ela queimou minhas roupas, quebrou meu celular. Até que ponto você tem que ficar aguentando? E me pergunto: será que ela ficou me provocando até o ponto que eu não aguentar mais? Eu vejo a situação dele [colega do grupo]: a mulher xinga até chegar a um ponto. Eu sou muito tranquilo e cheguei a esse ponto. [Conta que tentou suicídio.] (Motoboy, rapaz jovem, 24 anos, diploma de ensino médio. Sessão de grupo de 18/04/2018)

Expliquei que achava que ela deveria fazer as coisas na casa. Meu serviço é pesado. Aí ela arrumou um serviço e eu não ajudava na casa. Os dois trabalhando... Então ela foi ficando irritada, irritada. Aí separamos. Ela arrumou um namorado. Eu cresci em uma cidade, em uma geração em que muitos amigos estão presos. Eu cheguei a ameaçar de morte. Eu passei a pensar mais nisso. (Motoboy. [Eles foram morar juntos.] Sessão de grupo de 25/04/2018)

Viajar não vai adiantar. Eu maquiei o problema. Passava uma semana boa e na outra estava mal. A pessoa gosta de viver naquele jogo. Ela quer viver como coitada. Eu achava que cada um devia ir para um lado. Polícia prende. Mulher não prende homem não. (Corvo. Sessão de grupo de 18/04/2018)

Eu acho que meu casamento acabou por causa disso: eu não ajudava em casa. Ela trabalhava e eu não ajudava em nada. Ela vai definhando... Eu não sabia fazer nada. Eu dizia pra ela que não fez faculdade porque não quis. Dizia que eu apoiava. Eu nem pegava os meninos pra cuidar pra ela poder sair e arejar a cabeça... (Careca policial, 37 anos. Sessão de grupo de 25/04/2018)

Meu primeiro casamento acabou. A ex-mulher pediu a separação só porque eu fui para a fé evangélica. Antes de ir para a igreja eu bebia muito, era farrista mesmo. Ela pediu pra eu sair. Eu dei entrada em um apartamento e paguei as primeiras entradas para ela: “As outras são com você. Se perder o apartamento é problema seu.” Minha filha mais velha agora me deu razão. O namorado dela era mula de drogas.

Eu falei que esse homem não era pra ela. O rapaz foi preso. Ele não quis ficar com ela mais. No caso da minha outra filha, estou esperando o mesmo – o namorado é usuário de drogas. Sobre minha filha mais velha, fiquei satisfeito dela ter visto o erro. (Pastor/caminhoneiro. Sessão de grupo de 18/04/2018).

Eu acho que ela poderia ser companheira, me ajudar. Uma vez ela me deu umas marteladas na cabeça. Fui parar no Pronto Socorro. Não quis registrar ocorrência contra ela. Ela tentou voltar comigo, foi no pátio da empresa em que eu trabalhava. Ela tentou voltar para não assinar o divórcio. Tivemos uma despedida no motel. E, na manhã seguinte, avisei a ela: “Não vamos mais viver juntos.” Agora tô morando com a segunda mulher. A gente bebia e paramos de beber. Ela é uma mulher abençoada. (Pedreiro, pegou três meses de serviço comunitário. E agora é que chamaram para frequentar o grupo reflexivo. Sessão de grupo de 25/04/2018)

Sobre machismo, eu tinha preguiça de fazer tarefa doméstica. Quando a mulher saiu de casa, eu olhei toda aquela roupa acumulada. Fui pro YouTube, Google, pedi conselhos de mãe, fiquei muitos meses nessa. E aí percebi que ela estava certa. Faltava diálogo, atrapalhou a falta de diálogo. Eu achava que ela estava errada. Para a Justiça ela ainda estava comigo: ela voltou para casa. Ela me denunciou porque ela não estava em casa e eu disse que ia pegar todas as coisas dela e tirar de lá. Aí ela me denunciou. A gente ficava uma semana sem conversar. E a gente ficava sem transar até um mês. (Branco de boné. Sessão de 25/04/2018)

Grande (homem negro, muito alto, tem 34 anos) - Ri e diz que já teve ciúmes. Mas dá poucos detalhes. Ao passar de carro, avistou a esposa conversando com um vizinho. E foi em casa pegar o revólver para matar o cara. Não conta o desfecho da história. Ele diz que, hoje em dia, só se beber se envolve numa situação assim. Você começa a pensar nas consequências e você vê que não vale a pena. (Careca policial. 26/08/2018)

Hoje em dia eu fico pensando sobre isso...” E mostra um sorriso largo. (Grande. Sessão de grupo de 16/05/2018)

Sobre violência patrimonial foi até o que me trouxe aqui. Minha ex-esposa: eu tinha “pago” o telhado dela no Espírito Santo, o telhado da casa dela. Aí veio a questão do carro: comprei e paguei e era tudo flores. Na divisão [de bens com a separação] não falou do carro. Depois ela quis o carro. Mesmo eu tendo “pago” mais quando eu comprei. Passei o carro pra ela. Minha mãe me falou: isso é violência patrimonial. Mas eu não sabia... e a raiva, aquela mágoa de levar o que é meu. Não sou uma pessoa de muita raiva dos outros. Eu tinha o carro da empresa. Ela estava em mais dificuldade do que eu. A gente acha que o “sempre” é para sempre. Vem alguma coisa que destrói aquilo ali. (Corvo. Sessão de 16/05/2018).

Eu fui injustamente acusado de uma coisa que eu não fiz. Tive uma discussão com a minha irmã – minhas irmãs são guerreiras. Aquela que me denunciou se feriu na mão, sozinha mesmo [descreve automutilação da irmã]. Eu não ‘tava presente. Mas Deus me deu a vitória. Na primeira instância ganhei, na segunda instância ganhei. Eu tinha feito uma cirurgia, quebrei quatro costelas, clavícula do lado direito, quebrei a coluna – tenho 16 parafusos na coluna”. (Sindicalista. Sessão de grupo de 16/08/2018)

Tô no shopping – o cara viu que a mulher era minha. Eu comecei a discutir, queria pegar ele na porrada. Na hora fiquei nervoso. Ele tinha visto que a mulher era minha. Eu larguei essa ex. E a atual estou com ela até hoje. Ela quebrou tijolo, arranhou. Avançou pra cima da menina que estou hoje. Eu fui e empurrei ela automaticamente. Ela estava com duas amigas. Elas queriam bater na minha namorada. Fui pra delegacia. Ela tinha cortado no meu braço. Fomos todos parar na delegacia. Eu tenho três filhas. Ela [a atual] trata minhas meninas como se fossem dela. Minha ex vai pra casa da minha mãe. Eu não posso ir lá com a minha atual mulher não. Meu braço estava saindo sangue, a namorada... a vida continua. Hoje em dia eu consigo controlar mais. Com a namorada atual... comprei uma casa, nós dois moramos juntos faz cinco anos. Minhas meninas já estão grandinhas... já estava ficando com a outra há muitos anos. Eu terminei com ela, disse a verdade. Eu mandei pra ela a real: “Estou me envolvendo com outra pessoa.” Ela era muito ciumenta. A menina era muito surtada! (Da Ordi. Sessão de grupo de 18/07/2018)

Sou advogado, 34 anos, estou aqui por causa de uma briga com minha ex-namorada. [É um homem fino, arrumado. Chegava sempre às sessões do grupo de bike importada e capacete, roupas esportivas caras. Barba grisalha e olhos claros, meio esverdeados. Rosto muito branco, cabelos negros meio encaracolados.] Mas meu último relacionamento era bem difícil. Tudo o que eu fazia era um stress. Ela saía [com amigas] por vingança. (Advogado. Sessão de grupo de 1º/08/2018)

Comecei a namorar essa ex-esposa e a mãe não deixava ela sair. A ex questionou a mãe porque ela ficava muito presa. Um ano antes da gente terminar ela começou a sair sozinha. Hoje eu penso o seguinte: acho mais viável cada um ter sua vida, sair. Sair todo dia não, mas sair com uma amiga. É preciso isso. Eu tinha várias amigas e ela questionou tudo. Parei de jogar bola, me desliguei dos amigos. Às vezes ela não se sente segura consigo mesma. Eu ia todos os dias ver essa namorada. (Estudioso. Sessão de grupo de 1º/08/2018).

Minha primeira vez é hoje. Pensei que era serviço comunitário. Estou seguindo a vida, trabalhando. Era separado da minha mulher. Eu moro no Sion, um casarão velho. Eles [filhos] moram longe de mim, só tenho contato por telefone. Tenho seis netos. Eles moram em Betim. E vêm me visitar na cidade quando querem me ver. Só quando ela bebia e sentava ela mudava completamente. Aqui eu só quero escutar e não falar nada. Ela já morreu. [ele está de camisa preta em sinal de luto]. (Jardineiro. Sessão de grupo de 1º./08/2018)

Discurso da Origem

É quando se inicia o processo de descer a camadas mais profundas de suas vulnerabilidades, falando de suas famílias e do modo como foram educados. Muitas vezes começam ali a associar valores recebidos e motivações para as violências praticadas. Parte do desenvolvimento de sua consciência crítica é enunciado na construção do *Discurso da Origem*: quando resgatam velhas histórias de seus pais, parentes, modos de vida aprendidos em família e têm os primeiros lampejos de consciência de que as práticas aprendidas estão conectadas às crises nas relações íntimas. Começa, assim, a crítica a respeito de valores da hierarquia masculina na relação com as mulheres.

Eu nasci em família grande. Meu pai não deixava filho ficar na cozinha. Minhas irmãs não trabalhavam fora. (Pedreiro. Sessão de grupo de 25/04/2018)

Minha mãe me criou sem me deixar fazer nada dentro de casa. (Motoboy. Sessão de grupo de 25/04/2018)

Eu sou criado no sistema do meu pai. “Lugar de homem é no serviço.” Eu com 18 anos já era profissional. Fazer um arroz eu não sei. (Pedreiro. Sessão de grupo de 09/05/2018)

Eu fui sim do Movimento [tráfico de drogas], eu vivia na rua. Mãe cheirava [cocaína], fumava [maconha], era louca demais. Tenho dois filhos: não queria, pois sei como o mundo é. Fui na reunião dos pais do colégio porque o filho foi criticado na escola. Mas pediram para eu não ir, só a mãe. Um dos professores depois me pediu perdão – “porque te julguei”. Eu disse que perdoava. Me abraçou e chorou. Diretor falou: “Olha o que você tá fazendo.” Aí eu falei como eu saí [do tráfico, que chamam de Movimento]. A explicação que eu tive aqui eu passei pra eles. Eu aprendi uma coisa: aprendi a pensar. Foi isso que me ajudou.” (Do Movimento. Sessão de grupo de 23/05/2018).

Fui criado numa periferia violenta. Fui um cara brabo. Deus tirou isso da minha cabeça. Seis meses depois [da briga] essa minha irmã faleceu. Minha família me chamou. No dia que essa irmã faleceu eu não fui ao velório. Andei armado. Deus tirou isso de mim. Eu nunca tive problema, amava um revólvinho. Foi Deus. Eu pedi tanto a Deus... (Sindicalista. Sessão de grupo de 06/06/2018).

Olha, o que eu conquistei foi com dinheiro do crime: casa, dois carros, moto, lote, loja. Tá pela Ordi... Agora tô mais tranquilo, muito mais tranquilo. Fui preso, paguei. Fui preso com mandato. Não tem boi. Rolou um culto [religioso] na cela. Eu falei: “Não aceito ficar aqui. Se eu ficar aqui, consola meu coração, porque eu estou preso de novo.” Orando, orando. Às 6h da manhã, eu dormindo, os policiais chamaram: “C. A., levanta daí e vai embora.” Quem me tirou de lá? A juíza me mandou prender e mandou me soltar. Meu passado deu zebra e estou pagando.

Eu creio só em Jesus Cristo; eu levo ele para minha vida. (Da Ordi. Sessão de grupo de 11/07/2018)

Eu, dos 12 aos 25 anos, tive que fazer tudo. Saí de casa com 12 anos. Ela [a mãe] arrumou outro homem. Quem me ajudou foi um tio que trabalhava com caminhão e levava carga para Unaí. Ficou lá e nunca mais voltou. Minha mãe ajudou meus irmãos financeiramente. Eu discordei da escolha dela porque ele era casado [o segundo companheiro da mãe]. Eu estudava na Aeronáutica em Lagoa Santa [MG]. Amo minha mãe da mesma maneira. Cada um vivendo a sua vida. Eu estou com 52 anos e conheço o Brasil todo, e conheço outros países através do trabalho. (Pastor/caminhoneiro; Sessão de grupo de 11/07/2018).

Discurso do Desamparo

Falar de sua própria condição de punido pela Justiça conduz a memórias sobre a crise vivida. A etapa seguinte leva a longas sessões em que se debate a Lei de proteção às mulheres aprovada em 2006. Há uma sensação de desamparo dos homens punidos pela Lei diante do Sistema de Justiça. Nos grupos reflexivos os integrantes expressam de forma direta ou indireta o que um dos homens chegou a afirmar: “Estamos desamparados pela Justiça”. A sensação de desamparo é uma clara manifestação do fenômeno observado nos grupos e que denomino de “*a ordem social aprisionada*”. Esse fenômeno se torna visível no sentimento de abandono expressado por esses homens – eles se criaram dentro de certas expectativas e em certo modelo de sociabilidade no qual estava instituída e socialmente aceita a hierarquia de poder entre homens e mulheres. No entanto, esse sistema, que autoras feministas chamam de *patriarcado moderno*, está em transição para uma ordem mais democrática das relações de gênero. No interior dessa mudança, surge o sentimento de desamparo dos homens punidos. Uma ordem está sendo desmontada e suas estruturas vivem o impacto de uma flexibilização que não mais referenda os comportamentos aprendidos no sistema anterior. Tudo está em mutação e há uma ordem social sendo posta em questão, que talvez cairá em desuso, não recebendo mais amparo dentro da maioria das instituições. Esse desamparo se manifesta quando os *sujeitos* se confundem com suas *práticas*.

Você sempre nos pergunta o que a gente faz. Eu entro em conflito: o que a gente só pode fazer é ficar passivo. (Motoboy. Sessão de grupo de 18/04/2018)

Na minha ficha não tem nada. Eu sempre deixei ela falar, falar e não fazia nada. Aquele dia aconteceu [a explosão da crise]. Hoje já estou em outro relacionamento. Um dia a ex ligou dizendo que não tinha nada pra levar pra uma festa. Levei os dois e comprei o presente. Voltei e ela “tava” xingando minha namorada. Ela disse que iria tirar tudo de mim. O Comandante da Cia. me mandou um zap com a mensagem: “A. o que está acontecendo na sua residência?” Ela chamou a polícia e tudo. Colocaram [a história] no rádio das viaturas. Até hoje sou revoltado com isto. Até hoje na Cia sou motivo de chacota. Todo mundo está sabendo. Eu morro de vergonha. (Careca policial. Sessão de grupo de 06/06/2018)

Tem uma ausência de provas contra o homem. Essa lei [Maria da Penha] tem uma leitura parcial. Se eu tivesse feito queixa dela estaria numa situação melhor. Penso no caso do motorista que matou a esposa [motorista de uma dupla sertaneja]. Lembro que o motorista não reagiu contra a mulher, fazendo denúncia dela. (Barbicha de Boné, homem negro de 35 anos. Sessão de grupo de 06/-6/2018)

Estou levando, mas está sendo difícil. Focando em trabalho. Agora está sendo difícil porque já está todo mundo sabendo. Difícil conviver com a denúncia, essa coisa toda. Vai ter um concurso agora em setembro. Eu trabalho em um escritório [de advocacia]. Vou levando, tem dias piores, outros melhores. Saí e até peguei uma gatinha. Tem essa restrição que não posso chegar perto dela [da ex-namorada]. Eu sigo em frente – apesar de que vai ficar uma mancha na minha imagem. Até sarar essa ferida mesmo vai demorar pra passar. Não desejo mal a ela. Estou tentando perdoar ela. Eu sinto falta e tal... [e se emociona]. (Advogado. Sessão de grupo de 25/07/2018).

A mulher chamar a polícia para um homem... O homem é orgulhoso. Não será jamais a mesma coisa. Vai ter consequências. Minha ex-namorada quebrou meu carro todo. Ela chamou a polícia para mim. Fomos para a delegacia da mulher. Eu tirei fotos, ela cortou fundo meu braço. Você quer entrar com processo contra ela? E esse cortado...? Ela [a policial] viu que

ela cortou meu braço. Eu não quis fazer processo. Resumindo: tinha que ter uma investigação. Eu tive um advogado. Ele agora recente resolveu tudo para mim. (Da Ordi. Sessão de grupo de 1º./08/2018)

Discurso da Cura

No cotidiano dos grupos e especialmente quando alguém novo ingressa naquele horário, esse discurso surge entre os participantes mais antigos. O processo observado envolve um esforço para se adequar ao ideal do homem civilizado, adestrado em modos mais flexíveis ou democráticos nas relações de gênero. Os participantes começam a produzir o que denomino de *discurso da cura*. Para descrever o processo que os levou à cura, a maioria dos integrantes irá acionar o *discurso da ignorância* – dentro da lógica de sombra e luz. Há uma dinâmica interna nos grupos, de forma que os homens são “convidados” ou “induzidos” a aderir a uma nova ordem que pressupõe uma norma de igualdade de direitos entre homens e mulheres. O reconhecimento da violência cometida é seguido, ao final do processo, do *discurso da cura*. Emula os testemunhos de conversão religiosa. É a demonstração de adesão à proposta implícita na participação em grupos reflexivos – a ideia de se tornar um novo homem incorpora a noção da reeducação. Aderir ao “*discurso da cura*” é a demonstração mais cabal de que o participante está se propondo a incorporar uma norma de conduta mais democrática nas relações íntimas. Se, ao sair do grupo, isso se manterá e por quanto tempo, ou se é uma demonstração performática para ser assimilado pelo grupo, não é possível saber. E não foi o objetivo desta pesquisa. Seria necessária a realização de um estudo empírico específico com ex-integrantes de grupos reflexivos para analisar o quão profunda é essa adesão a uma nova ordem. Pode ser comparada às conversões religiosas? Emula de certa forma a mesma dinâmica, inclusive nos testemunhos que são feitos no momento de se deixar os grupos.

Antes de me converter eu usava revólver todos os dias. Faço três penitências de manhã. Antigamente eu falava o que queria falar; era um jeito que eu tinha de falar. Estou tentando entender. (Pastor/ caminhoneiro. Sessão de grupo de 09/05/2018).

Na nossa reunião de 10 ou 15 pastores, às vezes a gente sai, grita, parece que está tendo um problema e depois ora e fica tudo bem. Nesse caso, depois que estou aqui, minhas atitudes mudaram muito. Há 25 anos atrás, se um policial fizesse isso, me jogasse na caçamba de um camburão... Mudei, fica um medo que a gente toma das atitudes da hora, das palavras. (Pastor/caminhoneiro. Sessão de grupo de 13/06/2018).

Aprendi sobre agressão, direitos e deveres. Fiquei feliz com a experiência. Levei muito dessa experiência pra fora daqui. Mudou minha mente demais. Só tenho a agradecer. Vou sentir saudades. Sobre psicólogo, eu tinha outra visão. Queria que ela fosse uma mãe presente. Só tenho a agradecer pela vida de meu filho. Tem cinco anos agora. (Grande. Sessão de grupo de 16/05/2018).

Isso aqui está muito bom para mim. O que você ouve dos participantes... tem o caso de um e de outro. Você vai comparando e vê que todo mundo está no mesmo patamar. (Corvo. Sessão de grupo de 23/05/2018).

Hoje é diferente. Eu casei com ela. Eu era cachaceiro e não sou mais. Eu converso com eles [amigos do Bar de Da. Terezinha]: eu falo com eles sobre parar de beber. Eu com meu testemunho eu tento ajudar eles. Mas ela xinga. Ela quer que eu deixe de ir lá. É perto de casa, eu bebia muito lá. Eu vou lá, bato papo, tomo café. Eu nunca mais bebi – tô cinco anos sem beber. Deus me ajudou muito. Todo mundo na rua fala comigo. (Pedreiro. Sessão de grupo de 23 /05/2018)

Domingo dá pra dar uma brincada pela “Ordi”. Às vezes vou para a casa de minha mãe. Rotina é essa mesma. E às vezes dou um rolê no bairro. Se a gente não arranjar o tempo para ela... Ela trabalha, estuda, vai para escola. Conversamos bastante. Antes era conturbado. Nós “dá” um rolê, a gente entra, nós “conversa” e acha onde tá o erro. Porque parei de beber, melhorou bastante. Quando saía pra beber eu saía na sexta-feira e não voltava, só na segunda. (Da Ordi. Sessão de grupo de 18/07/2018)

Fiquei 12 anos só trabalhando...Trabalhava na madrugada, fiquei com stress e tive infarto aos 28 anos de idade. Quando é tempo de férias agora a gente dá uma relaxada. Esses dias conversei com os filhos sobre voltar à rotina quando acabarem as férias. Segunda-feira foi a

primeira vez que meus filhos falaram que era legal sair. Tenho uma enteada também. A vida é assim. Eu vou voltar a estudar agora. Na rua da Bahia encontrei a diretora da escola, lá na rua. Ela disse pra eu voltar a estudar. Fiz o ensino fundamental. Com seis meses eu termino o supletivo do ensino fundamental. O médio eu vou poder fazer a partir disso. Por isso fiquei parado lá... e vou voltar a estudar. (Técnico de Computação. Sessão de grupo de 25/07/2018)

Rebeca [a psicóloga] diz que sou bem disciplinado. Eu não era não, mas comecei a ser. No sábado também estou estudando – sábado a aula vai até 13h. Fico um pouco com meus pais e domingo a gente vai para casa de minha avó. Se eu consegui mudar a chave de minha cabeça? Eu consegui quando decidi estudar. Já tenho um foco de fazer as coisas... Você vê que você pode. Eu imaginava que minha vida seria só ter filhos, trabalhar e mais nada. (Barbudo. Sessão de grupo de 25/07/2018).

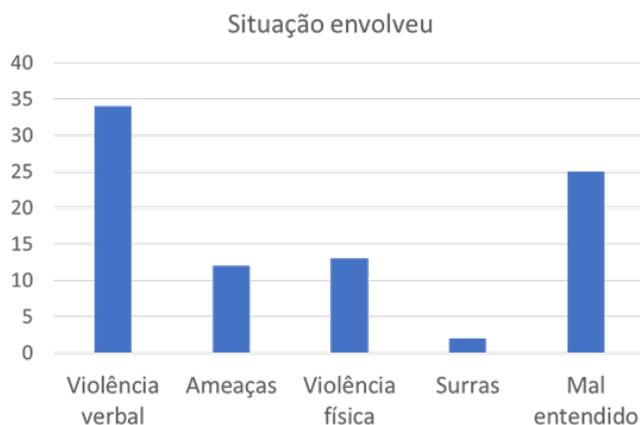
Cheguei, como todos, indefinido. Fiquei calado por três sessões, pensando em como aconteceram coisas. As reuniões me ajudaram muito a entender tudo o que aconteceu. Eu falei que ia enforcá-la e jogar ela do 4º andar. Liguei e disse que iria levar as coisas dela para a casa da avó, onde ela morava antes. Como pessoa eu mudei muito a partir dos vídeos [sessões passadas nos grupos]. Também ajudou ouvir as histórias de outros, comparando a outros, comparado a mim. Foi aí que percebi que isso aqui vale muito. Vejo colegas meus O grupo é excelente local para você falar, ouvir, trocar ideias. Ajuda a gente a seguir em frente. Me ajudou muito. Eu aprovo muito todo o Instituto Albam, os dois psicólogos... Um aprendizado! (Estudioso. Sessão de grupo de 1º./08/2018)

Análise de resultados quantitativos

A análise dos dados quantitativos extraídos dos questionários proporcionou informações reveladoras dos modos de socialização vividos e das representações sociais desses homens, autores de violência doméstica condenados pela Lei Maria da Penha em Belo Horizonte, sobre suas práticas nas relações amorosas. Na amostra desta pesquisa, a *violência verbal* (xingamentos, palavrões, alteração de voz) foi o motivo mais frequente de condenações, chegando ao índice de 37,4% entre os respondentes. E, para

quase 30% desses respondentes, suas práticas nos momentos de conflito devem ser compreendidas como produto de um “mal-entendido” – opção escolhida por 27,5% dos respondentes.

Gráfico 1. Situação envolveu



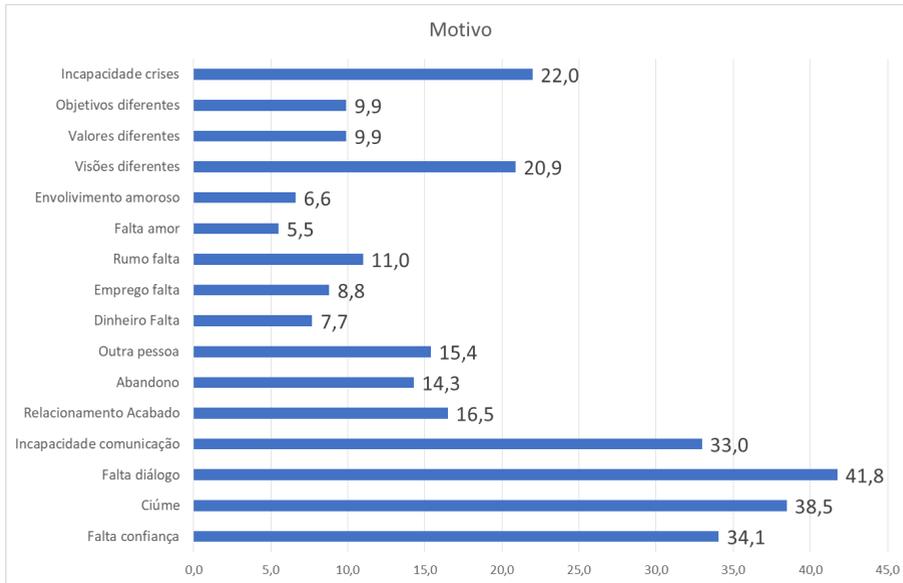
Fonte: Elaboração própria.

Neste estudo, práticas de *violência física* contra mulheres somaram 16,5% da amostra. Separadas sob essa denominação, atos como surras, socos, pontapés e bofetadas aparecem em 16,5% das situações de conflito – quando vistas em separado, as surras foram observadas em 2,2% dos casos. Foram expressivos os índices de *ameaças* desses homens contra as mulheres: 13,2% dos homens desta pesquisa foram punidos pela Lei Maria da Penha por esse delito.

Entre os motivos elencados para explicar os conflitos vividos, *falta de diálogo* (41,8%), *ciúmes* (38,5%), *falta de confiança* e *incapacidade de comunicação* (33%) foram os que mais registros obtiveram dos respondentes desta amostra de pesquisa.¹³ Também tiveram índices expressivos os itens *incapacidade para enfrentar crises* (22%) e *visões diferentes de mundo* (20%). Entre outros registros dignos de nota estavam explicações de que o *relacionamento tinha acabado* (16,5%); *havia outra pessoa* (15,4%); e *houve abandono* (14,3%).

¹³ Os respondentes puderam marcar cerca de três opções, o que explica por que o percentual de escolhas ultrapassa os 100%.

Gráfico 2. Motivo dos delitos



Fonte: Elaboração própria.

Conforme nossos dados, 60% dos respondentes têm menos de 40 anos e 40% têm mais de 40 anos.¹⁴ Ao relacionar as variáveis “idade do agressor” e “tipo de violência”, encontrou-se que os respondentes punidos pela prática de *violência verbal* são em geral os mais jovens, com idade menor do que 40 anos. Os delitos cometidos pelos participantes da pesquisa, descritos e enquadrados pela Lei Federal no. 11.340, na grande maioria dos casos, foram dirigidos a parceiras ou ex-parceiras nas relações íntimas – 44% cometeram algum tipo de agressão contra ex-companheiras e outros 41% o fizeram contra suas companheiras. Menores foram os percentuais envolvendo conflitos desses homens em outras relações familiares – 15% tiveram conflitos com amigas, filhas ou suas mães.

A separação entre os casais nem sempre significa ruptura nas interações conflituosas. Isso se observa, uma vez que 37% dos entrevistados têm dois filhos com suas ex-companheiras ou companheiras, enquanto 28% declararam ter três ou mais filhos.

¹⁴ No banco de dados criado pela área de estatística de minha instituição não foram listados “idade mínima” e “idade máxima” dos entrevistados. Entre os frequentadores dos grupos reflexivos acompanhados observava-se que as idades variavam de 24 a 67 anos.

Somadas as várias categorias de homens sozinhos no momento da entrevista, tem-se que 73,7% dos respondentes registraram em 2019 estar fora de uma relação afetiva. Ou seja, os dados revelaram que havia 36,3% de *solteiros*; 20,9% de *divorciados*; 13,2% de *separados* e 1,1% *separados de união estável*; além de 2,2% *viúvos*. Os que declararam estar vivendo relações afetivas no momento do *survey* somaram 24,2%, assim distribuídos: 12,1% viviam *união estável*; 11% seguiam *casados* e 1,1% *amigados*. Na categoria NR, 2,1% dos entrevistados não responderam à pergunta.

Aqui não estamos falando de homens das camadas de alta renda ou de altos níveis educacionais. Os dados do *survey* mostraram que 52,8% de todo o contingente desta amostra tinha diploma de *ensino fundamental*. Enquanto outros 28,1% chegaram a terminar o *ensino médio* e 19,1% tinham diploma de *ensino superior*.

Como se sabe, no Brasil, os baixos níveis educacionais estão combinados com baixos índices de renda e se refletem, também, em indicadores de raça\cor. Não estamos sugerindo que a prática da violência por homens contra mulheres nas relações íntimas esteja circunscrita ao universo dos baixos níveis de educação, renda, ou aos cidadãos não brancos. Porém, conforme dados de 2016, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública,¹⁵ no Brasil apenas 10% dos casos de violência cometida por homens contra mulheres chega às delegacias do país. O que significa dizer que os estudos ainda não têm acesso aos dados de 90% dos delitos praticados nessa área, envolvendo todas as classes sociais. O que se tem, e foi comprovado por esta pesquisa, é acesso a denúncias feitas em geral pelas classes trabalhadoras de baixa renda. Além disso, os respondentes que se identificaram como *pardos* representam 52,2% da amostra, estando o restante assim distribuído: 26,7% se reconheceram como *brancos*; 13,3% como *pretos*; e *outros* registrado por 7,8%.

Na aplicação dos questionários, observou-se que, em 2019, havia 36,3% dos respondentes com renda individual¹⁶ na faixa de 1 a 2,5 *salários*-

¹⁵ Em 2016, na pesquisa “Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil”, encomendada ao Datafolha pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, com representatividade nacional, aferiu-se que 29% das mulheres brasileiras relataram ter sofrido algum tipo de violência, sendo que apenas 11% dessas mulheres procuraram uma delegacia da mulher. A pesquisa também apontou que em 43% dos casos a agressão mais grave foi no domicílio. (IPEA & FBSP, 2017, p. 38).

¹⁶ A opção de uso desse indicador “*renda individual*” decorre de a grande maioria dos respondentes ter preferido declarar essa modalidade de renda, deixando “*renda familiar*” em branco.

mínimos;¹⁷ 16,5% com valor *menor ou igual a 1 salário-mínimo*. O percentual cai visivelmente na faixa entre *2,5 a 3,5 salários-mínimos*: 6,6% dos entrevistados registrou estar nessa faixa de renda. Da amostra, 14,3% tinham renda individual *acima de 3,5 salários-mínimos*. Desempregados eram 14% dos entrevistados. Os restantes 8% não responderam a pergunta. Mesmo numa situação financeira não confortável, os entrevistados mostraram rejeição às explicações de que vulnerabilidade econômica seria um fator de risco ou motivação para a violência.¹⁸

O que observamos aqui, ao longo de todo o estudo, sem sombra de dúvida, foi o reconhecimento da existência de sujeitos que encarnavam e representavam (mesmo que ambigualmente muitas vezes) a velha ordem com seus valores e práticas restritivas às mulheres. O cerne dos conflitos mostrados pelos respondentes do *survey* pode ser interpretado como resultado de uma longa e onerosa disputa entre *cidadãos que são sujeitos de direitos* e *cidadãs por séculos consideradas sujeitos não portadores de direitos* – no caso, as mulheres. A ambivalência reside justamente no fato de que, ao emergir uma nova ordem, esses homens mostraram que mesclam crenças e valores das duas ordens sociais.

Conforme Massella (2014, p. 270), “o vínculo entre a dimensão estrutural das relações frequentes e próximas e a dimensão normativa das regras fundamenta a estreita relação entre o direito e a vida social”. Na sua interpretação, a orientação substantiva mais fundamental é a da sociedade como causa determinante dos fenômenos sociais. Para o autor, se os fatos sociais manifestam a natureza das sociedades, então o estudo do Direito pela Sociologia está articulado a um postulado com implicações claras para um tema jurídico como o da legislação, por exemplo: “a legislação é a codificação dos costumes populares” (Durkheim & Fauconnet, 1975, p. 152). Na visão de Frédéric Vandenberghe (2015, p. 65), a sociedade não é apenas um objeto social a ser investigado, “é também um projeto moral e moderno que visa criar uma

¹⁷ Se somarmos o percentual dos entrevistados com carteira assinada (26%) ao percentual dos autônomos (20%) teremos uma taxa de ocupação de 46% entre os integrantes dessa amostra. Por outro lado, a taxa de desemprego entre nossos entrevistados alcançou 14% dos respondentes: entre os sem trabalhar e à procura de trabalho no momento da entrevista. Os dados relativos à temática trabalho, mostraram que os homens entrevistados apresentam condições semelhantes ao que foi encontrado no Censo de 2010 (IBGE, 2010).

¹⁸ Apenas 8,8% dos respondentes credita à falta de dinheiro a explicação para seu conflito, enquanto 73,6% rejeita essa visão. Também no campo econômico, outro item, falta de emprego, foi rejeitada por 71,4% dos entrevistados no *survey* entre suas motivações para o conflito – ao lado dos 11% que concordam com essa explicação.

sociedade de indivíduos, com base no reconhecimento de valores comuns de igualdade, liberdade e solidariedade”. Para o teórico, a sociologia moral é uma perspectiva geral que traz à luz a dimensão moral da vida social e afirma que princípios, normas e valores não são apenas regulatórios, mas também constitutivos. São constitutivos não só de um certo domínio de ações, mas da própria vida social – “a moral, os costumes e a ética estão invariavelmente implicados na ação, na ordem e na mudança social” (2015, p. 66).

Como num retorno ao século XIX, o que se observa, numa leitura mais geral e conjuntural desse momento, é a tentativa de recuar ao período anterior, como se todo o fenômeno descrito na literatura especializada relativo às lutas de mulheres por leis que deliberassem e protegessem seus (novíssimos) direitos, não houvesse ocorrido. Esta situação, observada também através deste estudo, sugere a imagem da dança trágica de um pássaro, em seus estertores, simbolizando a ordem antiga que, ao mesmo tempo em que se vai, tenta resistir à sua extinção em vista de novos sujeitos de direitos entrando em cena.

Ao serem perguntados¹⁹ sobre o que teriam aprendido sobre as moças em suas famílias na juventude, 40,7% deles sinalizam que pensavam “*escolher uma moça trabalhadeira dentro e fora de casa, para ajudar a criar a família*”, sugerindo que a mudança nos valores e costumes é possível, porém sem grandes rupturas – confirmando que as moças escolhidas por eles poderiam trabalhar fora, mas o trabalho doméstico se manteria como importante referencial. Esses “*aprendizados*” parecem indicar que a fidelidade conjugal e a fidelidade ao lugar social da mulher eram grandes apostas feitas por eles e que buscaram concretizar nas relações íntimas.

Nesse campo da moral sexual, outras ambiguidades se somam e são parte do processo: 31% dos respondentes sinalizaram ser “*totalmente favoráveis*” à virgindade das mulheres. Colocou-se no *survey* a pergunta: “*Em sua época de juventude, você percebia se havia costumes diferentes recomendados para a vida sexual de rapazes e moças?*” Como retorno, 23,1% reconheceram: “*Havia as moças para deitar, as fáceis; e as moças para namorar, as difíceis*”. Outros 19,8% assinalaram com mais clareza a frase que contextualiza a questão: “*Todos sabíamos os limites e as moças viviam com menos liberdade*”. Como esperado, 19,8% defenderam que “*moças deveriam se manter virgens até o casamento*”.

¹⁹Os respondentes eram estimulados a marcar mais de uma resposta, razão pela qual a soma dos percentuais irá ultrapassar os 100%.

Ao lado deste “*duplo padrão de resposta na transição*” apontado por nosso estudo, um ambíguo padrão moral, que não se confunde com este e já descrito por estudiosos, foi observado também entre os entrevistados de nossa pesquisa: o chamado “*duplo padrão moral burguês*”. Isto é, diferentes limites da moral são aplicados à vida social: quando se trata do tema sexo associado à experiência masculina ou quando o tema está associado à experiência feminina. Quando a discussão entra no terreno da *igualdade de direitos entre homens e mulheres*, a respeito da vivência sexual desses homens, vimos, por exemplo, que 43% fizeram sua iniciação sexual entre 15 e 17 anos; 29% entre 10 e 14 anos; e 12% entre 18 e 22 anos de idade.²⁰

Não por acaso, raramente alguém iria se referir a uma suposta “*iniciação sexual das moças*”, visto que, na cultura brasileira, esse termo costuma ser usado para se referir aos jovens do sexo masculino. Parcela significativa dos entrevistados se diz “*totalmente favorável à virgindade para as moças*” (precisamente 31,9% dos respondentes). Ao mesmo tempo, observa-se que 15% assinalam *apoio moderado à virgindade para moças*, ou nenhum apoio, caso dos 25% *indiferentes* a essa restrição. Quando somadas, essas porcentagens constituem uma fatia não desprezível de 40% dos entrevistados – tendência que pode representar uma visão menos conservadora nessa temática.

Para tentar compreender quais indicadores interferem na opinião manifestada por esses homens sobre virgindade das moças, cruzamos esse indicador com variáveis socioeconômicas. Foi encontrada uma associação entre as variáveis “*escolaridade*” e “*opinião sobre a virgindade*”. De um extremo ao outro, vai-se de “*totalmente favorável*” para “*totalmente contrário*”, passando por “*moderadamente favorável*”, “*Indiferente*” e “*moderadamente contrário*”. No cruzamento dos dois indicadores foi encontrado percentual de respondentes com alta escolaridade que se declararam “*Indiferentes*” à *questão da virgindade*: 64,7% dos “*indiferentes*” são portadores de diploma de nível superior. Por outro lado, lembremos que 31,9% de respondentes de toda a amostra se manifestaram “*totalmente favoráveis*” à “*virgindade*”. Destes, 39,3% são portadores de diplomas de I grau; 46,4% têm diplomas de II grau, e 14,3% têm diplomas de nível superior. Conforme dados de escolaridade já discutido, devemos recordar que a maior incidência da amostra desta pesquisa fica com portadores de diplomas de I grau (o caso de

²⁰ Os entrevistados que responderam essa questão somam 83,3%, enquanto 16,7% não responderam.

53% dos entrevistados); em seguida tem-se 28% com II grau completo e 19% com diplomas de nível superior.

Quando a discussão enfoca motivações para o conflito, pela ordem, os indicadores foram: *Falta de Diálogo* (41,8%); *Ciúme* (38,5%); *Falta de confiança* (34,1%); *Incapacidade de Comunicação* (33%); *Incapacidade de lidar com Crises* (22%); *Visões diferentes de Mundo* (20,9%). São nuances importantes que compõem o quadro das relações/questões em análise neste estudo.

De volta à ambiguidade, na mesma esfera da igualdade de direitos, 54,9% se dizem *totalmente favoráveis a mais liberdade para as moças de sua época*. E quase 70% se declaram *totalmente favoráveis à igualdade de direitos entre homens e mulheres*.

Vendo a dimensão religiosa dessa discussão, homens que foram socializados com *maior religiosidade* apontaram *ciúmes* como um importante fator de conflito. No cruzamento dos dois indicadores, aqueles que responderam *sim* para “*minha família valorizava isso e crescemos recebendo educação religiosa*” apareceram mais associados à resposta *sim* para *ciúmes* como *motivação para conflito* ($p=0,027$).²¹ Note-se que 65% dos respondentes acreditam que a religião significa “*o caminho do bem*”, enquanto 38% interpretam que as famílias reforçavam o ensino dos valores religiosos porque acreditavam que “*transmitir valores religiosos ajudava na educação*”.

Considerações finais

[...] as ciências sociais estudam “objetos” que são dotados de intencionalidade e que pensam a si mesmos. Os sujeitos produzem interpretações do mundo social. Cada ator social é também um teórico social, no sentido de que interpreta a sua própria conduta e a situação social em que se insere para poder agir. Essa circunstância impõe aos cientistas sociais a necessidade de procederem ao que Anthony Giddens (1978) chamou de “dupla hermenêutica”: o sociólogo interpreta a interpretação que os sujeitos produzem de sua prática. Além disso, as ciências sociais são autoinfluentes: o processo de estudar afeta o que será estudado (Alonso, 2017).

²¹ Quando a discussão enfoca motivações para o conflito, os indicadores foram, pela ordem: *Falta de Diálogo* (41,8%); *Ciúme* (38,5%); *Falta de confiança* (34,1% %); *Incapacidade de Comunicação* (33 %); *incapacidade de lidar com crises* (22%); *visões diferentes de mundo* (20,9%).

Entre os achados deste trabalho de pesquisa, um padrão foi se desenhando, emergindo da análise dos dados. Esta mostra da existência de um pensamento ambivalente é onde estes homens expressam a longa transição cultural e de valores morais que se processa desde o final do século XIX e se apresenta de forma pronunciada no século XXI. Na obra *Violência de gênero e crime no Distrito Federal* (Suárez & Bandeira, 1999), há um estudo em que Segato capta de forma clara uma dinâmica do sistema patriarcal relevante para essa discussão: a superposição de dois ordenamentos sociais, um moderno e outro arcaico. A visão moderna “eleva a mulher a um *status* de individualidade e cidadania igual o homem” e a outra “lhe impõe sua tutela” (Segato, 2003, p. 395-396). Ao tentar explicar o sentido da violação sexual, objeto de seu ensaio, Segato formula a ideia de “mandato” pensado como o uso dessa forma de violência na reprodução do sistema de poder auxilia na manutenção dos homens em seu regime de *status*. Assim funcionaria, em sua interpretação, a dinâmica da violência na manutenção das duas ordens ou na reprodução da economia simbólica do poder – manutenção das ordens patriarcal e de *status*.

A ideia de mandato faz referência aqui ao imperativo e à condição necessária para a reprodução do gênero como estrutura de relações entre posições marcadas por um diferencial e instância paradigmática de todas as outras ordens de *status* – racial, de classe, entre nações ou regiões (Segato, 2003, p. 45, 46).

O modelo formulado por Segato (2003) explica o fenômeno da violência a partir da relação entre dois eixos interligados: o ciclo cuja dinâmica violenta se desenvolve sobre o eixo horizontal (sistema de contrato) se organiza ideologicamente em torno de uma concepção de contrato entre iguais e que gira sobre o eixo vertical (sistema de *status*) – o que corresponderia ao mundo pré-moderno de classes e castas. Esta ambivalência, que denominei de *duplo padrão de resposta na crise* (dos agentes) em momentos de transição – pode ser vista como uma referência ao fenômeno descrito por Segato. Indo um pouco além: é possível que, nos momentos de crise, o padrão tradicional vença a disputa na dinâmica das relações íntimas, deslocando a ação dos agentes do padrão moderno (de equidade entre os gêneros) para a tradição.

Essa noção de “*padrão de dupla resposta na transição*” (ou *na transição e na crise*) também pode ser vista como complementar à interpretação

desenvolvida por Connell (1998) de que o recrudescimento da violência acontece na dinâmica que se estabelece na tentativa de manter a hierarquia de poder nas mãos dos homens durante os períodos de mudança social. Tal noção poderá se constituir, sendo testada em nível nacional e com amostragem mais ampla, em uma explicação possível para o fenômeno identificado pelos estudiosos.

Como nos relembra Souza (2009), sobretudo ao colocar em questionamento a masculinidade hegemônica (Kimmel, 1987 *apud* Souza, 2009), Connell (1995) avança nessa discussão ao apontar para a multiplicidade das masculinidades,²² isto é, refere-se à existência de diferenciados padrões que serão caracterizados como masculinidades hegemônicas, de subordinação, de cumplicidade e marginalizadas (Connell, 1995, p. 77-81). Inicialmente pensada como um aprofundamento empírico do debate sobre a possibilidade de uma forma específica de dominação poder ser flexibilizada – aquela masculina sobre a liberdade das mulheres –, adquirindo formas mais democráticas de relacionamento, os resultados deste estudo sobre formas de socialização de homens autores de violência nos levaram a considerar a problemática da ordem social e sua possibilidade de mudança como a moldura principal a formatar esse debate.

Descrevendo o impacto na teoria social da obra *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron, Ortiz (2013) interpreta a tese central do livro. Haveria, naquela época, a perspectiva althusseriana, para a qual a escola seria apenas um aparelho ideológico de Estado, “enquanto para Bourdieu e Passeron sua eficácia dependeria de como o social inscreve-se no *habitus* individual” (p. 85), razão pela qual o conceito de mediação, interpreta Ortiz, é central para os autores.

A noção de *habitus* visava justamente estabelecer uma mediação entre o sujeito e a dimensão coletiva partilhada pelos outros [...]. A associação com a temática da ordem e do conflito talvez pudesse ser explicada pela presença do estruturalismo, ou melhor, a controvérsia que o envolvia (Ortiz, 2013, p. 86).

²² A noção de masculinidade hegemônica se processa a partir das relações de poder das quais resulta um modelo hegemônico calcado na representação paradigmática do homem heterossexual, branco e pertencente à classe dominante (Souza, 2009). Este conceito encontrou grande recepção nos estudos de gênero que enfocam as masculinidades, como os de Connell (1995) e Hearn (1996).

É importante esclarecer que compreender o pensamento de Bourdieu foi uma referência decisiva nesta pesquisa para tentar estabelecer a correta abordagem metodológica a seguir no momento de construir os instrumentos de coleta de dados quantitativos. Em outras palavras, é desejável esclarecer que os termos utilizados na confecção dos questionários foram modelados a partir do conceito de *habitus* e de relatos anotados durante as 48 semanas de observação sociológica.

Contando com essas referências, o esboço dos questionários foi construído. Estudar as noções desenvolvidas por Bourdieu na construção de sua teoria foi central para obter algum domínio de ferramentas conceituais que guiaram toda a proposta desta pesquisa, inclusive no recorte do objeto escolhido – a socialização à qual estes homens haviam sido submetidos. Sem isso, teria sido impossível compreender como construir as questões nos dois questionários de maneira a acessar esses conteúdos relativos às experiências vivenciadas pelos respondentes e o sentido que davam a elas.

Nas relações de homem e mulher, nas estruturas cotidianas do patriarcado privado, da família, assim como de instituições, do patriarcado público, a

premissa de partida mais segura é a de que essa gama de violências sempre surge como “produto” de uma relação – vivida ou imaginada, entre sujeitos comuns e conhecidos e entre diferentes e desconhecidos sujeitos. Para compreendê-la, é necessário decifrar as relações existentes, por intermédio de numerosas aproximações empíricas entre e intra esses indivíduos, perguntando-nos sobre o papel desempenhado pelas simbolizações hegemônicas de homem e mulher, nas estruturas cotidianas do patriarcado privado, da família, assim como instituições, do patriarcado público (Bandeira & Almeida, 2006, p. 4).

A descrição dos três fenômenos identificados ao final da análise de dados transformou a essência dessa discussão. Ao se deslocar da especificidade dos temas da construção das masculinidades, a reflexão produzida aqui se aproxima dos temas de uma sociologia essencial – a problemática da ordem social e da dinâmica social diante da possibilidade de mudança. Esclarece bem esse tema o sociólogo português Pena Pires, no artigo “O problema da Ordem”, publicado em 2012, em que pontua:

A utilização da expressão “ordem social” para referir o objeto da sociologia gera frequentemente três tipos de objeções que assentam em

equivocos fáceis de esclarecer. São eles os equivocos da reprodução, do consenso e do determinismo. [...] o centramento no problema da ordem não é sinónimo de atribuição de prioridade ao estudo da reprodução sobre o estudo da mudança social. Por um lado, porque a mudança não é a passagem da ordem ao caos, mas a substituição de um sistema de ordem por outro sistema de ordem. Por outro, porque é possível identificar, nos próprios processos de mudança, padrões (isto é, processos ordenados) de transformação, os quais devem ser analisados e explicados (Pena Pires, 2012, p. 31).

Pensando a interação das estruturas de categorias e práticas sociais, gênero e masculinidades, Connell & Messerschmidt (2013) tentaram construir um modelo teórico que pudesse interpretar a ação humana em termos de gênero e seus determinantes objetivos e subjetivos. “É por isso que Connell sustenta que uma teoria das relações de gênero requer uma teoria da ordem e das práticas sociais, em vez de um simples paradigma de papéis sociais e sexuais” (Bermúdez, 2013, p. 285). Estudiosos defendem que a dominação masculina não constitui uma forma que se reproduz automaticamente – ela é um processo histórico. Essa dominação seria aberta à contestação e exige forte empenho dos homens para sua manutenção. Por parte dos homens, seria necessária uma constância no uso das estratégias de exclusão das mulheres (Connell & Messerschmidt, 2013; Gonçalves, 2015). Essa é uma questão central nas discussões trazidas por este estudo. O que foi se esclarecendo à medida que a análise de dados avançava, descortinando os fenômenos identificados na pesquisa. A compreensão dos processos de socialização aos quais foram submetidos esses homens punidos pela Lei Maria da Penha em Belo Horizonte (frequentadores, por esta razão, de grupos reflexivos), foi nos conduzindo à reflexão acerca do que estaria sendo punido na esfera jurídica – pensando esses homens enquanto parte de um todo que se integra por seus costumes, valores, por sua moral, a uma comunidade maior, que assim denominamos sociedade.

Desse modo, foi-se esclarecendo para nós que não apenas sujeitos estavam sendo punidos, mas toda uma ordem social na qual eles foram socializados, pondo em questão os valores envolvidos nesse domínio exercido pelos homens sobre as mulheres nas relações íntimas. Visto que ensinam/aprendem, propõem, defendem um ordenamento moral/social que não mais encontra acolhida na esfera da Lei. Razão pela qual, o terceiro

fenômeno que descrevemos na pesquisa foi denominado de “*a ordem social aprisionada*”. Um fato social que remete às experiências da transição de uma ordem para outra ordem social – a primeira que aqui tratamos como ordem tradicional diante da segunda, denominada de moderna, para estabelecer uma distinção.

Finalmente, importante registrar que o apelo ao recurso da lei não irá, por si só, saltar sobre as etapas das quais emergem esses conflitos existentes nos processos de mudança de tradições e costumes. A lei poderá sim, regular limites, estabelecer fronteiras – dotar cidadãos e cidadãs de direitos legitimados e trabalhar para que sejam do conhecimento de todos os recursos legais existentes, aos quais se pode recorrer no caso de desrespeito aos direitos garantidos pelas leis. É sabido que a ação dos operadores do Direito e do sistema de Justiça se exerce *a posteriori* em relação a conflitos produzidos nas mudanças em hierarquias de gênero na vida social e nas relações íntimas, nas diferenças de poder na vida ordinária, na vida cotidiana. E as conquistas jurídicas de direitos das mulheres (historicamente recentes) não permitiram ainda avançar no campo de políticas públicas preventivas. Estamos no estágio de assegurar a manutenção das políticas públicas de atendimento às mulheres em situação de violência, processo em construção. Por outro lado, muitos dos estudos citados observam que nesses espaços institucionais estabelecidos nas várias esferas públicas, pode-se (e pesquisas constatam isso) reproduzir e reforçar hierarquias e injustiças que estruturam nossa sociedade. Há evidências de que, nos espaços de atendimento públicos, práticas mais democráticas e esclarecidas mudam para melhor a experiência daqueles que buscam seus direitos (Araújo, 2005; Aguiar & D’Oliveira, 2010).

Finalizamos aqui com a reflexão de que o impacto produzido cotidianamente e cumulativamente pelas práticas de violência contra mulheres nas várias dimensões da vida social não acontece no momento de uma situação limite como o assassinato das mulheres. Se, na vida familiar, o chamado “*ciclo de violência*” se inicia com pequenas agressões e retirada de direitos de mulheres/jovens/crianças nas famílias nessa situação, na vida social o impacto dessas vivências se amplia e se dissemina em ciclos que se retroalimentam.

Acreditamos na educação como prática transformadora da vida social. Toda essa hesitação diante do novo, observada na dinâmica social, pode ser alterada com auxílio dos processos educativos, tendo em vista a ação

profunda que pode ser exercida sobre as consciências de crianças e jovens em processos pedagógicos construídos com este fim – esses efeitos também ocorrem nos processos de reeducação de adultos. Dessa forma entendemos que a educação pode ser decisiva para justamente auxiliar no rompimento da velha ordem e, afinal, possibilitar a realização do que dizia o poeta “*pois o novo sempre vem*” (trecho da canção Belchior, “*Como Nossos Pais*”, de 1976).

Referências

- Azevedo, Fernanda M. C. (2016). O conceito de patriarcado nas análises teóricas das ciências sociais: uma contribuição feminista. *Revista Três Pontos*, 13(1), 12-20, 2016.
- Aguiar, Neuma F. de. (1997). Perspectivas feministas e o conceito de patriarcado na sociologia clássica e no pensamento sociopolítico brasileiro. In N. Aguiar, *Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres* (pp. 161-191). Rosa dos Tempos.
- Aguiar, Janaína M. de., & D'Oliveira, Ana Flávia P. L. (2010). Violência institucional em maternidades públicas sob a ótica das usuárias. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 15(36), 79-91, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010005000035>
- Alonso, Angela. (2017). Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. In D. S. Miranda & A. Alonso, *Métodos e técnicas em ciências sociais: Bloco qualitativo* (pp. 8-23). Sesc/Cebrap.
- Araújo, Alessandra N. (2005). *Atuação do Juizado Especial Criminal de Belo Horizonte nos casos de violência contra mulher: intervenções e perspectivas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Biblioteca Digital CLAM. http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/409_1570_dissertvcmmg.pdf
- Bandeira, Lourdes. (2006, 24-28 out.). *Patriarcado e violência masculina: crimes de morte como construção pública* [Apresentação de artigo, GT 27: Violência, conflitos e práticas culturais]. 30º Encontro anual da ANPOCS, Caxambu.
- Bandeira, Lourdes, & Almeida Tânia M. C. de. (2012, 7-10 fev.). *A violência contra as mulheres: um problema coletivo e atual* [Apresentação de artigo]. Encontro Brasileiro dos Programas de Proteção a Vítimas e Testemunhas Ameaçadas, Brasília.
- Beiras, Adriano, & Bronz, Alan. (2016). *Metodologia de grupos reflexivos de gênero*. Instituto Noos.
- Beiras, Adriano, Nascimento, Marcos, & Incrocci, Caio. (2019). Programas de atenção a homens autores de violência contra as mulheres: um panorama das intervenções no Brasil. *Saúde e Sociedade*, 28(1), 262-274. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019170995>
- Berger, Peter, & Berger, Brigitte. (1992). Socialização: como ser membro da sociedade. In M. Foracchi & J. Martins, *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia* (15. ed., pp. 200-214). Editora LTC.

- Bermúdez, Monica de M. (2013). Connell y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu. *Estudos Feministas*, 21(1), p. 283-300. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100015>
- Blay, Eva (org.). (2014). *Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher*. Cultura Acadêmica Editora.
- Bouchard, Thomas J. (1976). Unobtrusive measures: an inventory of uses. *Sociological Methods and Research*, 4(3), 267-300.
- Bourdieu, Pierre. (2009). *O senso prático*. Editora Vozes.
- Bourdieu, Pierre. (1998). *O poder simbólico*. Editora Bertrand Brasil.
- Campbell, Donald T., & Fiske, Donald W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105. <https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Carrigan, Tim, Connell, Raewyn, & Lee, John. (1985). Toward a new Sociology of Masculinity. *Theory and Society*, 14(5), 551-604. <http://www.jstor.org/stable/657315>
- Connell, Raewyn. (1998). Masculinities and globalization. *Men and Masculinities*, 1(1), 3-23.
- Connell, Raewyn. (1995). *Masculinities*. Cambridge, UK, Polity Press.
- Connell, Raewyn, & Messerschmidt, James W. (2013). Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, 21(1), 241-282.
- Chauí, Marilena. (1985). Participando do Debate sobre Mulher e Violência. In R. Cardoso, M. Chauí & M. C. Paoli (org.), *Perspectivas antropológicas da mulher*. Zahar.
- Denzin, Norman K. (1989). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods* (3. Ed.). Prentice Hall.
- Durkheim, Émile, & Fauconnet, Paul. (1975). La sociologie et les sciences sociales. In V. Karady (org.), *Éléments d'une théorie sociale. Textes 1* (cap. 2). Les Éditions de Minuit.
- Easterby-Smith, Mark, Thorpe, Richard., & Lowe, Andy. (1999). *Pesquisa gerencial em administração: um guia para monografias, dissertações, pesquisas internas e trabalhos de consultoria*. Pioneira.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2012). *Fundamental rights: challenges and achievements in 2012* [Relatório anual]. https://fra.europa.eu/sites/default/files/annual-report-2012_en.pdf

- Fleury-Teixeira, Elizabeth M., & Chrystus, Mirian. (2019). No curso dos rios e das leis: a luta por políticas públicas de enfrentamento da violência contra a mulher. *Cadernos da Escola do Legislativo*, 21, 9-44.
- Fraser, Nancy. (2009). Feminismo, capitalismo e a astúcia da história. *Revista Mediações*, 1(23). <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2009v14n2p11>
- Godoi, Christiane K.; Bandeira-de-Mello, Rodrigo B.; Silva, Anielson B. (org.). (2010). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos* (2. ed.). Saraiva.
- Gonçalves, João P. B. (2015). As intervenções com homens autores de violência doméstica contra as mulheres ante suas bases teórico-metodológicas e perspectivas políticas: as experiências no estado de Minas Gerais [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Goodwin, Jeff, & Horowitz, Ruth. (2002). Introduction: the methodological strengths and dilemmas of qualitative sociology. *Qualitative Sociology*, 25, 33-47. <https://doi.org/10.1023/A:1014300123105>
- Gray, David E. (2012). *Pesquisa no mundo real* (2. ed.). Penso.
- Gregori, Maria Filomena. (1993). *Cenas e queixas: um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista*. Editora Paz e Terra.
- Guzmán, Virginia. (2001). *La institucionalidad de género en el estado: nuevas perspectivas de análisis* (Serie Mujer y desarrollo, 32). Publicación de las Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5878/1/S01030269_es.pdf
- Hearn, Jeff. (1996). Is masculinity dead? A critique of the concept of masculinity/masculinities. In M. Mac An Ghail (ed.), *Understanding masculinities: social relations and cultural arenas* (pp. 202-216). Open University Press.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2010). *Censo 2010*. <https://censo2010.ibge.gov.br/>
- Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA, & Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP. (2017). *Atlas da Violência 2017*. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/47/atlas-da-violencia-2017>
- Halbwachs, Maurice. (1990). *A memória coletiva*. Vértice.
- Massella, Alexandre B. (2014). A realidade social e moral do direito: uma perspectiva Durkheimiana. *Lua Nova - Revista de Cultura e Política*, (93), 9-18. <http://doi.org/10.1590/S0102-64452014000300010>

- Medrado, Benedito, & Lyra, Jorge. (2008). Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. *Estudos Feministas*, 16(3), 809-840. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300005>
- Messner, Michael A. (2002). *Taking the field: women, men, and sport*. University of Minnesota Press.
- Newman, Isadore, & Benz, Carolyn R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: exploring the interactive continuum* (Cap. 1-3). Southern Illinois University Press.
- Ortiz, Renato. (2013). Nota sobre a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil. *Sociologia & Antropologia*, 3(5), 81-90.
- Pateman, Carole. (1993). *O contrato sexual*. Paz e Terra.
- Pena Pires, Rui (2012). O problema da ordem. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (69), 31-45. <https://doi.org/10.7458/SPP201269785>
- Saffioti, Heleith I. B. (2001). Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, (16), 115-136.
- Segato, Rita Laura. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia* (Série Antropología, 334). Universidad Nacional de Quilmes.
- Soares, Érica B. S., Pereira, Alana D. S., Suzuki, Jaqueline A., & Emmendoerfer, Luiz. (2011, 20-22 nov.). Análises de dados qualitativos: intersecções e diferenças em pesquisas sobre Administração Pública. III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, João Pessoa. http://arquivo.anpad.org.br/eventos.php?cod_evento=&cod_evento_edicao=60&cod_edicao_subsecao=758&cod_edicao_trabalho=13865
- Souza, Márcio F. de. (2009). As análises de gênero e a formação do campo de estudos sobre a(s) masculinidade(s). *Mediações*, 14(2), 123-144. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2009v14n2p123>
- Suárez, Mireya, & Bandeira, Lourdes (org.) (1999). *Violência, gênero e crime no Distrito Federal*. Editora Universidade de Brasília.
- Vandenbergh, Frédéric. (2015). A Sociologia como uma filosofia prática e moral (e vice-versa). *Sociologias*, 17(39), 60-109. <https://doi.org/10.1590/15174522-017003903>
- Walby, Sylvia. (1990). *Theorizing patriarchy*. Basil Blackwell.
- Welzer-Lang, Daniel. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista de Estudos Feministas*, 9(2), 460-481. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008>

Zappellini, Marcello B., & Feuerschütte, Simone G. (2015). O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 16(2), 241-273. <https://doi.org/10.13058/raep.2015.v16n2.238>

Recebido: 24 maio 2022.

Aceito: 20 jan. 2023.



Licenciado sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La notion de champ chez Bourdieu

Pierre Bourdieu's concept of field

Monique de Saint Martin* 

RÉSUMÉ

La notion de champ a été élaborée progressivement par Pierre Bourdieu, d'abord à partir de recherches sur les intellectuels, les écrivains ou le monde scientifique, ainsi que grâce à la relecture de Max Weber, en particulier sur les religions. Penser en termes de champ, c'est d'abord penser relationnellement, et penser des rapports de force et des rapports de lutte et de domination. Ce texte ne tente pas de donner une définition du champ, mais d'évoquer, sans doute de façon un peu subjective, quelques points importants et centraux de cette théorie que Bourdieu élaborait. Il soulève également quelques questions à propos de l'utilisation parfois abusive de la notion de champ afin d'appeler à la vigilance dans son utilisation.¹

Mots-clés : recherche sociologique, domination, espèces de capital, champ du pouvoir.

* École des hautes études en sciences sociales, Paris, Île-de-France, France.

Sociologue. Directrice d'études à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), chercheuse à l'Institut de recherche interdisciplinaire sur les enjeux sociaux (IRIS), elle est entrée à la VI^{ème} section de l'École pratique des hautes études (EPHE) au Centre de sociologie européenne (CSE) en 1963. Après des recherches tournées principalement vers la sociologie de l'éducation, elle s'est consacrée surtout à la sociologie du pouvoir, des élites, des anciennes aristocraties (cf. L'espace de la noblesse) ; elle s'est intéressée aux processus de reconversion des anciennes élites, et plus récemment aux élites africaines formées en URSS ou dans les pays de l'ancien bloc socialiste. Elle a contribué activement à la construction de différents groupes et réseaux de recherche internationaux.

E-mail : monique.de-saint-martin@ehess.fr

¹ Cet article a été présenté sous la forme d'une conférence donnée le 26.09.2022 au colloque « Pierre Bourdieu et la sociologie comme sport de combat », organisée par le NESPOM-UNESP. Traduit et révisé par Maria Chaves Jardim et Cristina Prado.

ABSTRACT

The notion of field was gradually developed by Pierre Bourdieu, firstly based on research on intellectuals, writers and the scientific world, as well as thanks to rereadings of Max Weber, in particular on religions. To think in terms of field is first to think relationally, and to think of power relations and relationships of struggle and domination. This text does not attempt to define field, but rather to evoke, even if in a somewhat subjective way, some important and central points of this theory that Bourdieu was developing. It also raises some questions about the sometimes abusive use of the notion of field in order to call for vigilance in its use.

Keywords: sociological research, domination, species of capital, field of power.

La notion de champ a été élaborée progressivement par Pierre Bourdieu, d'abord à partir de recherches sur les intellectuels, les écrivains ou le monde scientifique, ainsi que grâce à la relecture de Max Weber, en particulier sur les religions.² Cette notion (en fait une métaphore empruntée à la physique), lui a permis d'appréhender de façon souvent nouvelle et lumineuse les relations ou plutôt les rapports de force et de domination entre intellectuels, entre écrivains ou encore entre scientifiques ou entre juristes, entre religieux et laïcs, mais aussi la solidarité entre concurrents et les enjeux spécifiques à chacun des champs étudiés. Bourdieu, ainsi qu'un grand nombre de chercheurs et de doctorants, ont étendu progressivement la notion de champ à de multiples sphères ou mondes : monde économique, bureaucratique, scolaire, artistique, à un très grand nombre de pays et de lieux, de l'Australie au Brésil, de l'Allemagne à la Chine.

Bourdieu projetait un livre de synthèse sur le champ depuis les années 1970, celui-ci était en chantier ; Bourdieu en a fait le plan en 1995 et avait déjà réécrit plusieurs textes publiés qui devaient être inclus. Le livre *Microcosmes. Théorie des champs*, publié cette année 2022, édité par Jérôme Bourdieu et Franck Poupeau, permet de connaître le projet de Pierre Bourdieu, la plus grande partie des textes écrits par lui sur et autour de la question entre 1966 et 2001. Il propose à la fin un sous-chapitre « Notes inédites sur les champs », intitulées par Bourdieu « Propositions générales », issues d'un dossier préparatoire au livre qu'il voulait écrire (Bourdieu, 2022).

Je tenterai, dans une première partie, non pas de donner une définition du champ, mais d'évoquer, sans doute de façon un peu subjective, quelques points importants et centraux de cette théorie que Bourdieu élaborait ; dans une deuxième partie, je soulèverai quelques questions à propos de l'utilisation parfois abusive de la notion de champ afin d'appeler à la vigilance dans son utilisation.

² Je remercie très chaleureusement Maria Chaves Jardim, Julio César Donnadone, le NESPOM de l'UNESP Araraquara, le NESEFI de l'UFSCar, le Professeur Jacob Carlos Lima, président de la SBS, ainsi que tous les organisateurs et organisatrices du colloque « Pierre Bourdieu e a sociologia como esporte de combate » de m'avoir confié la responsabilité de la conférence d'ouverture et fait cet honneur. Je remercie aussi vivement Marie-France Garcia Parpet pour sa lecture très attentive de mon texte et pour ses importantes remarques et suggestions.

Quelques points importants et centraux

Penser en termes de champ, c'est d'abord penser relationnellement, et penser des rapports de force et des rapports de lutte et de domination, par exemple entre intellectuels, entre écrivains ou encore entre journalistes ou entre scientifiques. La notion de champ permet de penser les relations objectives et subjectives entre les différents acteurs ou les différents groupes sociaux, mais aussi les relations entre différents espaces et les différents types de relations, de domination, de concurrence, de solidarité.

Tout espace plus ou moins structuré ne constitue pas un champ. « Pour déterminer si tel ensemble d'institutions constitue un champ, on se demandera », écrit Bourdieu, « si ces institutions exercent les unes sur les autres des effets, c'est-à-dire si l'on gagne quelque chose à les penser dans leurs relations objectives » (Bourdieu, 2022, p. 580).

La notion de champ de même que le concept d'*habitus*, également central dans l'œuvre de Bourdieu, étaient conçus par lui pour être mis en œuvre empiriquement de façon systématique. C'est, suggère Bourdieu, le champ, et non l'individu qui doit être au centre des opérations de recherche. La science construit selon lui les individus comme des agents, et non comme des individus biologiques, ou des sujets. Comme le remarquait Robert Castel, Bourdieu se méfiait trop des illusions de la volonté pour parler d'acteurs et se méfiait trop des séductions du subjectivisme pour parler du sujet (Castel, 2004).

Pierre Bourdieu utilisait souvent l'image du « jeu » pour faire comprendre ce qu'il entendait par un champ, tout en soulignant que, à la différence d'un jeu, le champ n'est pas le produit d'une création délibérée. Le champ est « un jeu social » construit par le sociologue qui peut ainsi tenter de construire un champ scientifique, un champ religieux, un champ politique, le champ de la haute couture, voire un champ du pouvoir, chacun étant régi par ses lois propres et produisant ses enjeux et ses capitaux qui sont nécessaires pour y réussir (par exemple le capital culturel et le capital scientifique dans le champ scientifique, le capital économique dans le champ économique). « Un champ est un jeu que nul n'a inventé et qui est beaucoup plus fluide et plus complexe que tous les jeux qu'on peut imaginer », écrivait Bourdieu dans le livre *Réponses. Pour une anthropologie réflexive* (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 80).

Le champ suppose des enjeux qui sont le produit de la compétition entre les joueurs, et un investissement dans le jeu. Si les joueurs s'opposent parfois très fortement dans ce jeu, c'est parce qu'ils ont en commun d'accorder au jeu et aux enjeux, par exemple au jeu intellectuel ou au jeu du pouvoir, une croyance, une reconnaissance qui ne saurait être mise en question. La compétition et la concurrence n'excluent pas la solidarité entre les concurrents ou la cooptation lorsqu'il s'agit de défendre des positions. Tous les joueurs ou les agents qui sont engagés dans un champ ont en commun un certain nombre d'intérêts fondamentaux ; la lutte entre eux présuppose un accord entre les antagonistes sur ce qui mérite qu'ils luttent. Ils disposent d'atouts, de différentes espèces de capital (économique, culturel, social, symbolique).

Un capital ou une espèce de capital, c'est pour Bourdieu, ce qui est efficient dans un champ déterminé, à la fois en tant qu'arme et en tant qu'enjeu de lutte, ce qui permet à son détenteur d'exercer un pouvoir, d'exister dans un champ déterminé. Un capital n'existe et ne fonctionne qu'en relation avec un champ.

C'est au champ du pouvoir que Bourdieu a consacré un très grand nombre d'analyses et de textes et c'est sur lui que je m'arrêterai un moment. Les relations de pouvoir sont en fait des relations de lutte et de concurrence entre différents groupes, dominants et dominés, occupant des positions conservatrices et d'arrière-garde ou des positions novatrices et d'avant-garde, qui s'affrontent entre autres pour la définition légitime de la manière d'exercer le pouvoir, mais aussi pour occuper les positions de pouvoir. Ces luttes ne signifient pas qu'il n'y ait pas aussi des relations de cooptation, et de la solidarité entre les différentes élites. Bourdieu écrivait

le champ du pouvoir est un champ de forces défini dans sa structure par l'état du rapport de force entre des formes de pouvoir, ou des espèces de capital différents. Il est aussi, inséparablement un champ de luttes pour le pouvoir entre détenteurs de pouvoirs différents, un espace de jeu où des agents et des institutions ayant en commun de posséder une quantité de capital spécifique (économique ou culturel notamment) suffisante pour occuper des positions dominantes au sein de leurs champs respectifs, s'affrontent dans des stratégies destinées à conserver ou à transformer ce rapport de force (Bourdieu, 1989, p. 375).

L'émergence d'un champ du pouvoir est solidaire de l'émergence d'une pluralité de champs relativement autonomes (champ politique, champ économique, champ intellectuel, champ universitaire, etc.) donc d'une différenciation du monde social. Plus encore que dans le champ universitaire ou dans le champ politique où il existe souvent une espèce de capital particulièrement efficiente, – capital universitaire dans le premier, capital politique dans le second –, dans le champ du pouvoir l'espèce de capital efficiente à un moment donné, par exemple le capital étatique, est toujours soumise à d'amples luttes et souvent remise en question, et les luttes pour l'imposition du principe de domination dominant sont particulièrement fortes.

Le champ du pouvoir s'organise généralement selon deux hiérarchies, la hiérarchie du pouvoir économique et politique et la hiérarchie de l'autorité et du prestige intellectuels. L'antagonisme entre les détenteurs du pouvoir temporel et les détenteurs du pouvoir intellectuel constitue le principe majeur de la polarisation du champ du pouvoir et n'exclut pas une solidarité fonctionnelle qui ne se voit jamais aussi bien que lorsque le fondement de l'ordre hiérarchique se trouve menacé, par exemple au moment de la crise de mai 1968 en France.

Les désaccords et les luttes entre les différents groupes dirigeants découlent pour une part de la distribution inégale des pouvoirs et des ressources. Ce peut être des luttes pour faire reconnaître comme légitimes les ressources ou les espèces de capitaux dont les membres des différents groupes dirigeants disposent. Les universitaires, ou au moins une fraction des universitaires, peuvent par exemple chercher à faire reconnaître par les autres groupes l'importance des études, des diplômes, du capital culturel comme principe de légitimation, comme fondement du pouvoir, et à discréditer le capital économique. Les présidents directeurs généraux d'entreprises, les banquiers, les entrepreneurs privés recherchent assez souvent cette légitimation culturelle ou universitaire, avec des opérations de mécénat par exemple.

Les luttes peuvent aussi exister à l'intérieur d'un même groupe dirigeant. Lors de la recherche que j'ai menée avec Bourdieu sur le patronat des plus grandes sociétés industrielles, commerciales, des banques et des compagnies d'assurance françaises, dans les années 1970, nous avons pu montrer le poids croissant de ce que nous avons alors appelé « l'oligarchie

financière d'état », et analyser ce patronat comme un champ de luttes dans le champ du pouvoir économique, notamment entre patrons d'Etat et patrons privés, entre autres pour définir et proposer les mesures politiques les plus favorables à leur camp.

Il serait bon de s'arrêter un moment sur l'introduction et le développement de la notion de champ au Brésil ; cela demanderait une étude approfondie qu'il n'a pas été possible de réaliser. On rappellera cependant que c'est un article de Bourdieu autour de la notion de champ « Champ intellectuel et projet créateur », publié dans la revue *Les Temps modernes* en novembre 1966, qui est le premier article de cet auteur traduit au Brésil dès 1968 à Rio de Janeiro chez l'éditeur Zahar dans le recueil *Problemas do estruturalismo* organisé par Jean Pouillon (Pouillon *et al.*, 1968), avant le fameux et important recueil *A economia das trocas simbólicas*, organisé et introduit par Sergio Miceli chez *Perspectiva* en 1974 (Bourdieu, 1974). De nombreux chercheurs et étudiants se sont au Brésil intéressés à la notion de champ, sans pour autant la placer au centre de leurs recherches. Cela a été le cas de Sergio Miceli dans ses recherches sur le champ littéraire et intellectuel (Miceli, 1981) et aussi de José Carlos Durand sur le champ des arts plastiques à Sao Paulo (Durand, 1990), des recherches de Maria Rita Loureiro sur les économistes (Loureiro, 1995) et plus récemment celles de Roberto Grün sur les entreprises et les finances (Grün, 2013). Il faudrait citer d'autres noms et d'autres travaux.

Bourdieu encourageait celles et ceux qui travaillaient avec lui à ne pas s'enfermer ou se spécialiser dans un seul domaine, l'éducation ou la littérature par exemple, et à penser une recherche à partir d'une autre. C'est ainsi qu'ayant lui-même beaucoup travaillé d'abord en Algérie et au Béarn, puis sur l'éducation et la culture, la photographie, les musées, le goût dans les différentes classes sociales, Bourdieu s'est intéressé à partir de la recherche sur les grandes écoles, à l'étude du champ du pouvoir, et en même temps à la production de l'idéologie dominante ou à la socio linguistique. Et dans les séminaires qu'il donnait à l'EHESS auxquels j'ai assisté, il y avait de sa part une incitation forte à croiser des champs de recherche et à étudier les relations entre les champs.

Pierre Bourdieu n'est pas venu au Brésil, il n'a pas finalisé l'ouvrage sur la Théorie des champs où il se proposait de systématiser les apports des recherches. Comme écrit dans l'introduction de ce texte, cet ouvrage a maintenant vu le jour ; il ne met pas un terme à l'élaboration de la théorie des

champs qui est toujours en chantier. De nombreux chercheurs et étudiants en différents pays, notamment au Brésil, y travaillent, s'y intéressent, posent des questions, y apportent leurs contributions, parfois leur regard critique ou leurs doutes.

Quelques remarques et questions à propos de l'utilisation de la notion de champ

Dans chaque recherche entreprise, par exemple sur les hommes politiques, les entrepreneurs, les journalistes, les universitaires, les médecins, les artistes, etc. ou sur un ensemble d'institutions ou un espace : l'espace des media, l'espace religieux, avec l'hypothèse qu'il constitue un champ, il est nécessaire de se poser la question de l'existence de ce champ, et de ne jamais affirmer catégoriquement au départ son existence ou son absence.

Ainsi, pour prendre un exemple, on ne pouvait, selon moi, comme je le lisais il y a quelques années dans une thèse, affirmer d'entrée de jeu l'existence d'un champ journalistique en Turquie dans les années 1990 ou au début des années 2000 ; il aurait plutôt fallu se poser la question de savoir s'il y avait un champ. De façon générale le champ journalistique est, comme l'écrivait Bourdieu, beaucoup moins autonome que le champ scientifique. En Turquie, l'autonomie était si faible en raison de la grande dépendance de la presse par rapport à l'idéologie officielle, à la maîtrise des nouvelles technologies, au marché, et le poids de l'élite d'état si fort que l'on pouvait douter fortement de l'existence d'un champ journalistique. Il s'agissait sans doute plutôt d'un champ qui tentait de se constituer, à moins qu'ayant existé plus tôt, il tente d'échapper à la destruction ; c'était au mieux un embryon de champ.

En relisant la courte note de recherche que j'ai écrite sur la réunion de l'ANPOCS tenue à Campos de Jordao en 1986, publiée dans *Actes de la recherche en sciences sociales* en 1988, aujourd'hui traduite au Brésil par Rodrigo Bordignon (Saint Martin, 2022), le ton un peu péremptoire et affirmatif de certaines analyses, et le fait d'y proposer une lecture sociologique de ce que j'avais pu observer, mettant en œuvre le concept de champ sans me demander au préalable s'il était approprié pour analyser les relations entre sciences sociales et politique peuvent surprendre. Y sont en effet évoqués, un

peu sur le mode de l'évidence, le champ politique, le champ économique, le champ journalistique, le champ des sciences sociales, présenté alors comme ancien, « peu reconnu » et dominé par le champ politique.

Autre exemple : la recherche sur les évêques de l'Église catholique en France dans les années 1970 que j'ai menée avec Bourdieu et plusieurs collègues. L'hypothèse avait été faite qu'il existait un champ de l'épiscopat en France, un peu sur le modèle du champ du patronat, étudié peu avant. Au moment d'analyser les données biographiques recueillies sur les carrières et les activités des évêques, Bourdieu proposa de réaliser une analyse des correspondances à partir des données concernant les évêques, et si possible les diocèses dont ils avaient la responsabilité, analyse qui, peu avant, nous avait permis de dégager les principes de structuration du champ du patronat en France, espérant ainsi découvrir les grands principes de différenciation et de constitution de l'épiscopat. Après de nombreuses tentatives d'analyse des correspondances, soit en prenant en compte l'ensemble des évêques en fonction en 1972, soit en cherchant à isoler les différentes générations d'évêques ou à éliminer telle ou telle variable jugée peu importante, nous avons remarqué que dans ces différents essais, aucun facteur explicatif ne se dégageait de façon véritablement significative. Le groupe des évêques en fonction en 1972 était de fait dans l'ensemble assez homogène, beaucoup plus homogène que 20 ou 40 ans auparavant, et par le recrutement, et par les carrières, et par les déclarations, même si des différences pouvaient être observées, selon l'origine sociale en particulier, entre « oblats » devant tout ou presque tout à l'Église et « héritiers » issus de familles de la bourgeoisie, et selon la génération. Prenant en compte ces données venues de l'enquête, Bourdieu d'une part accepta de renoncer à utiliser l'analyse des correspondances pour cette recherche, et d'autre part ne fit pas appel à la notion de champ pour analyser l'épiscopat. Et l'accent fut mis dans l'analyse et dans l'article publié dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, beaucoup plus sur l'épiscopat dans le champ du pouvoir religieux comprenant à la fois les évêques, les responsables des organismes de concertation de l'Église catholique et les religieux (théologiens et intellectuels), que sur l'épiscopat comme champ (Bourdieu & Saint Martin, 1982); en effet l'épiscopat n'était, dans les années 1970, ni structuré autour de pôles d'attraction plus ou moins forts, ni traversé par de grandes oppositions, ni à proprement parler un espace de luttes entre évêques ou entre groupes d'évêques.

Par contre, les enseignants des universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur, analysés à la suite de longues recherches dans le livre *Homo Academicus* constituaient bien, comme l'a montré Bourdieu, un champ universitaire en France, un monde social dans lequel il se trouvait « pris », soulignait-il, un monde qu'il a étudié en période d'équilibre relatif mais aussi en période de crise, notamment en 1968 et après. Il déclarait lors d'un entretien quelque temps après la publication du livre :

On peut et on doit lire *Homo Academicus* comme un programme de recherche sur n'importe quel champ universitaire. En réalité, par une simple expérimentation mentale, le lecteur américain ou japonais, ou brésilien, etc. peut faire le travail de transposition et découvrir, par un raisonnement analogique, bon nombre de choses sur son propre univers professionnel (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 55).

Bourdieu faisait alors « naturellement » l'hypothèse qu'on retrouverait aux Etats-Unis par exemple des oppositions semblables et aussi essentielles qu'en France – l'opposition entre le capital universitaire lié au pouvoir sur les instruments de reproduction et le capital lié à la renommée scientifique notamment. Simplement, selon lui, cette opposition se dirait sous des formes différentes. N'était-ce pas de la part de Bourdieu inciter un peu rapidement à la répétition ou à la transposition de son modèle ? Ne risquait-il pas ainsi parfois la routinisation et de favoriser des reproductions caricaturales du modèle initial ?

« Quelle découverte peut-on attendre de cette recherche systématique du même ? Quelle place pour le hasard, la contingence, les variations, les changements et le rôle des acteurs/actrices eux-mêmes ? », se demandait l'historienne Michelle Perrot au moment de la publication du livre de Bourdieu, *La domination masculine* (Perrot, 1998). La question se pose aussi à propos de l'étude de différents champs.

Dans la plupart de ses travaux et recherches, Bourdieu a prêté une grande attention aux processus de constitution d'un champ. On peut cependant se demander s'il a prêté autant d'attention à l'étude des phénomènes de déstructuration ou de décomposition de plusieurs champs. A force de réaffirmer la centralité du champ du pouvoir et de rechercher les homologies, entre les différents champs, le champ économique, le champ politique, le champ scientifique, le champ intellectuel, n'a-t-il pas sous-

estimé les possibilités de déliquescence ou de disparition d'un champ ? Cyril Lemieux, dans un ouvrage collectif sur *Bourdieu théoricien de la pratique*, a pu s'interroger à juste titre sur ce qu'il appelle le « crépuscule des champs » (Lemieux, 2011). Il fait d'ailleurs remarquer que dans le petit livre *Sur la télévision*, publié en 1996, retranscription de deux cours au Collège de France, Bourdieu s'est interrogé sur les mécanismes sociaux à travers lesquels les champs peuvent connaître des régressions vers l'hétéronomie, au point que leur existence en tant que champ s'en trouve compromise.

S'agissant du « champ économique », il est possible d'avoir quelques doutes, car son autonomie n'est jamais acquise ; surtout la notion semble trop englobante et finit, semble-t-il, du même coup par perdre de son pouvoir explicatif. Peut-on étudier un « champ économique », ou n'est-il pas préférable de chercher à étudier un champ de production économique, ou un champ des entreprises, ou le champ des finances, ou encore le champ du pouvoir économique ? Bourdieu lui-même évoquait dans *Méditations pascaliennes* la « tyrannie » pour désigner « une intrusion des pouvoirs associés à un champ dans le fonctionnement d'un autre champ » (Bourdieu, 1997). Il pensait alors à des situations dans lesquelles « le pouvoir politique ou le pouvoir économique interviennent dans le champ scientifique ou le champ littéraire, soit directement, soit à travers un pouvoir plus spécifique, comme celui des académies, des éditeurs, des commissions ou du journalisme.

Existait-il un champ économique en Russie dès la fin de 1991 ? La question est ouverte ; la réponse est plutôt négative en l'état des connaissances. Lorsque Natacha Chmatko a étudié, durant la perestroïka, la genèse des entrepreneurs et les particularités de la constitution d'un secteur privé et d'un marché libre en Russie, il était fort difficile et complexe de se repérer dans ce monde en pleine ébullition et fortement atomisé où se mêlaient des nouveaux venus créant une ou plusieurs petites entreprises ou sociétés, de commerce ou de services, qui disparaissaient parfois sitôt créées, avec des statuts juridiques très divers et sans cesse transformés, d'anciens dirigeants d'entreprises étatiques, des organisations diverses. L'incertitude était très grande face à l'avenir politique et à l'avenir économique. Dans cette situation plutôt explosive, il fallait d'abord observer, essayer de comprendre, chercher les rares données disponibles, se poser des questions et éviter toute affirmation catégorique ; il aurait été prématuré d'analyser le processus observé comme celui de la constitution d'un champ économique (Chmatko,

1994). Il s'agissait plutôt, semble-t-il, de la tentative de constitution d'un espace économique privé ; celui-ci était traversé par des luttes économiques et des luttes politiques sans contrôle réel.

Ces quelques remarques appuyées sur des exemples, tirés de recherches menées en divers pays, sur lesquelles j'ai eu l'occasion de travailler et réfléchir, sont faites afin d'appeler à une vigilance constante et à une grande réflexivité dans le recours aux concepts « bourdieusiens », en particulier de champ, mais aussi d'*habitus*, de capital ou de stratégies.

Pour conclure ce texte il paraît nécessaire de rappeler que la *théorie des champs* que Bourdieu élaborait n'avait rien de définitif et était appelée à être remise en question. Les frontières des champs ne sont pas données ; elles évoluent dans le temps et sont souvent remises en cause. Les différents champs sont de fait mortels et peuvent se désagréger ou disparaître sous l'effet de contraintes internes ou surtout externes. De nouveaux champs peuvent se constituer ; les recherches sur la théorie des champs sont en constante réélaboration et appellent de nouveaux travaux.

La sociologie peut être un instrument de libération. Le regard sociologique de Bourdieu était un regard engagé. « Restituer aux hommes le sens de leurs actes », apprendre à se connaître, à se situer, réfléchir sur sa position, étaient quelques-unes des exigences fortes de Bourdieu. La connaissance des contraintes peut, rappelait-il souvent, aider à la liberté et à l'action, et la sociologie peut ainsi être instrument de libération, « mais elle porte trop peu à l'illusion » pour que, « le sociologue puisse se penser un seul instant dans le rôle du héros libérateur », écrivait-il dans *Homo Academicus* (Bourdieu, 1984, p. 16). J'ajouterai que, par contre, les sociologues peuvent se penser, et aujourd'hui plus encore que dans le passé, dans le rôle de sportifs, femmes et hommes, engagé-e-s dans de nombreux combats pour la liberté, l'égalité, la fraternité et la dignité.

Références

- Bourdieu, Pierre. (2022). Microcosmes. In J. Bourdieu & F. Poupeau (éds.), *Théorie des champs. Raisons d’agir*.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Méditations pascaliennes*. Liber.
- Bourdieu Pierre. (1989). *La noblesse d’état, grandes écoles et esprit de corps*. Ed. de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. (1984). *Homo academicus*. Ed. de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. (1974). *A economia das trocas simbólicas* (coll. Estudos). Perspectiva.
- Bourdieu, Pierre, & Saint Martin, Monique de (1982). La sainte famille. L’épiscopat français dans le champ du pouvoir religieux. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (44-45), 2-53.
- Bourdieu, Pierre, & Wacquant, Loïc J. D. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive* (Libre examen Politique). Le Seuil.
- Castel, Robert. (2004). Entre la contrainte sociale et le volontarisme politique. In J. Bouveresse & D. Roche (dirs), *La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu. 1930-2002* (pp.303-317). Ed. Odile Jacob.
- Chmatko, Natacha. (1994). *Les entrepreneurs en Russie : genèse d’un nouveau groupe social* (Introduction de Monique de Saint Martin). CSEC, MSH.
- Durand, José Carlos. (1990). Mercado de arte e campo artístico em São Paulo, 1947-1980, *Revista brasileira de ciências sociais*, 5(13).
- Grün, Roberto. (2013). A dominação financeira no Brasil contemporâneo. *Tempo social*, 25(1) 179-213. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702013000100010>
- Lemieux, Cyril. (2011), Le crépuscule des champs. Limites d’un concept ou disparition d’une réalité historique ? In M. de Fornel & A. Ogien (dirs.), *Bourdieu théoricien de la pratique* (coll. Raisons pratiques). Ed. de l’EHESS.
- Loureiro, Maria Rita. (1995). L’ascension des économistes au Brésil. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 108, 70-78. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1995_num_108_1_3148
- Miceli, Sergio. (1981). *Les intellectuels et le pouvoir au Brésil 1920-1945*. PUG-MSH.

Perrot, Michelle (1998, 27 août). Bourdieu et le mâle absolu. Femmes encore un effort. *Libération*. Récupéré de : https://www.liberation.fr/livres/1998/08/27/bourdieu-et-le-male-absolu-femmes-encore-un-efforton-peut-adherer-aux-theses-de-bourdieu-et-s-etonne_244473/

Pouillon, Jean *et al.* (1968). *Problemas do estruturalismo*. Zahar.

Saint Martin, Monique de (2022). A propósito de um encontro entre pesquisadores : Ciências Sociais e política no Brasil. *Politica e Sociedade*, 21(50), 162-173. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2022.e89621>

Reçu : le 22 nov. 2022.
Accepté : le 7 déc. 2022.



Licenciado sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)