



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades

Luana Luna Teixeira

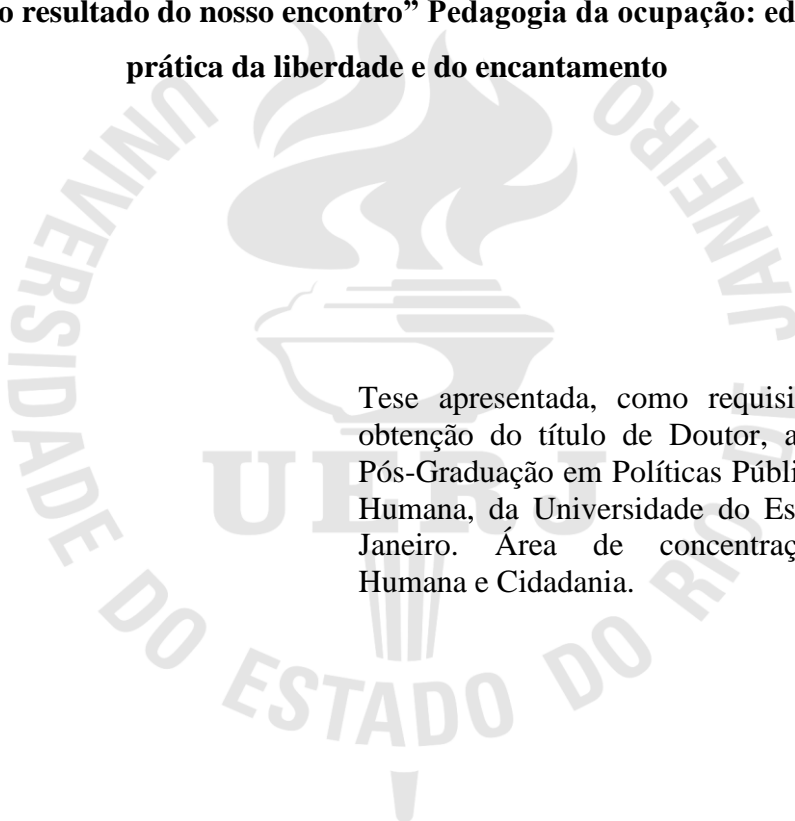
**“Nós somos o resultado do nosso encontro” Pedagogia da ocupação:
educação como prática da liberdade e do encantamento**

Rio de Janeiro

2021

Luana Luna Teixeira

“Nós somos o resultado do nosso encontro” Pedagogia da ocupação: educação como prática da liberdade e do encantamento



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação Humana e Cidadania.

Orientador: Prof.^a Dra. Deise Mancebo

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

T266 Teixeira, Luana Luna
“Nós somos o resultado do nosso encontro” Pedagogia da ocupação: educação
como prática da liberdade e do encantamento / Luana Luna Teixeira. – 2021.
156 f.

Orientadora: Deise Mancebo.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Centro de Educação e Humanidades.

1. Educação – Aspectos políticos – Brasil – Teses. 2. Estudantes –
Atividades políticas – Teses. I. Mancebo, Deise. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.

br

CDU 37.015

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luana Luna Teixeira

“Nós somos o resultado do nosso encontro” Pedagogia da ocupação: educação como prática da liberdade e do encantamento

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação Humana e Cidadania.

Aprovada em 25 de junho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Deise Mancebo (Orientadora)

Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Janaína Dória Líbano Soares

Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a. Kátia Regina de Souza Lima

Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo

Universidade Federal de Alfenas

Prof.^a Dr.^a. Maria Clara Alves de Barcellos Fernandes

Fundação de Apoio à Escola Técnica

Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento

Universidade de Brasília

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Para todas e todos os estudantes de luta do IFRJ, por terem me devolvido o encantamento e a capacidade de sonhar com uma educação para a prática da liberdade.

Para Dandara e João, por me ensinarem todos os dias que o amor é o caminho que nos liberta da dominação.

Para meu pai (in memoriam) e minha mãe, como registro do agradecimento à vida que me deram. Faço as pazes e me liberto porque, hoje, entendo a necessidade de romper com o ciclo de violência, com o pacto de sofrimento, com a lealdade à escassez e também porque enxergo como o racismo nos adoeceu, roubando-nos a oportunidade de encantamento e de amor à vida.

Esta tese foi escrita durante a pandemia de covid-19, doença que subtraiu a vida de mais de 470 mil brasileiros. Uma tragédia aprofundada pelo projeto político de morte do governo de Jair Messias Bolsonaro.

AGRADECIMENTOS

Nos 21 dias em que passei recolhida num quarto de santo (útero mítico ancestral), quando me iniciei, em 2018, como *yaô* de Oxum, uma frase ecoava forte em minha mente: aquilo que você nunca imaginou fazer, você fez e não sabe como. Hoje, finalizando minha tese, penso que essa frase, tal como antes, é a síntese mais que perfeita (!) desse meu percurso acadêmico. Eu, que não me imaginava doutora, que não me reconhecia nesse lugar, encerro esse ciclo convicta da minha capacidade, autorizando-me a escrita de minha própria vida, aprendendo a ler para ensinar minhas camaradas. Com coração repleto de gratidão a frase retorna: aquilo que você nunca imaginou fazer, você fez e não sabe como!

Na espiritualidade de matriz africana e indígena aprendemos que a gratidão é um *ebó* – oferenda para dotar uma pessoa de *axé* –, bem como o renascimento é um retorno em que o sujeito renasce para a comunidade, assim como a comunidade renasce para o sujeito, porque é sempre um encontro, um reencontro, um direito sagrado ao pertencimento. Entendo que essa minha tese-terreiro carrega todas essas sabedorias: gratidão, renascimento, encontros, reencontros, *axé*, restituição, autorrecuperação, cura e amor.

Recolho todas essas sabedorias num balaio e oferto aos que, de mãos dadas comigo, me permitiram viver esse momento. Agradeço a Orí – *orixá* primeiro –, por me consentir realizar aquilo que foi determinado para a minha jornada mítico-ancestral; agradeço a Exu, por me autorizar a palavra e também a arriar essa oferenda analítica na encruzilhada da vida; agradeço a Oxum, minha mãe, minha fonte de força, amor e cura; agradeço a Xangô, meu pai, que me ilumina com sabedoria e senso de justiça; agradeço a Iansã e Ogum, por lutarem por mim.

Agradeço a toda a minha ancestralidade indígena que me guia e encanta meus caminhos. E às minhas entidades de luz. Saravá!

Agradeço à família que me acolhe e me ama em todos os momentos: Antonio, Dandara e João. Meu lugar no mundo!

Agradeço ao meu Pai Carlos de Oxum, por me inspirar e dizer do seu orgulho por mim, vibrando com as minhas conquistas e orientando a minha expansão.

Agradeço às irmãs que escolhi, e me alegro ao saber da reciprocidade do que sentimos: Gabriela Salomão, Lucília Carvalho e Rita de Cássia.

Agradeço à minha terapeuta Camila de Matos, amiga amada, presente de Oxum. Sem a força, a paciência e o acolhimento dela não teria conseguido concluir esta tese.

Agradeço à minha orientadora, professora doutora Deise Mancebo, por ter incansavelmente acreditado que eu conseguiria concluir este trabalho.

Agradeço à professora doutora Katia Lima, que me deu as mãos lá nos idos de 2012 e nunca mais soltou, eternizando seus ensinamentos em mim e em todas/os as/os estudantes que de alguma forma reencontro.

Agradeço às amigas e aos amigos do GEPESS-UFF, por todos os aprendizados com alegria ao longo de quase uma década de vida.

Agradeço com muito amor ao Vinicius da Silva, que me apresentou bell hooks, que me dedicou seu tempo, sua sabedoria, seu acolhimento, acreditando muito e muito nesta tese. Com orgulho eu digo: Vinícius é meu professor.

Agradeço a Matheus Ivan, por me rerepresentar Paulo Freire e me mostrar que a pedagogia é uma lindeza, uma gentileza e uma amorosidade. É também um pensamento com rigorosidade científica e compromisso com a transformação social.

Agradeço aos membros do NUSSRADIR-UFF, pela perseverança em construir uma universidade plural, popular, crítica e colorida.

Agradeço às professoras e aos professores que aceitaram o convite para compor minha banca de doutoramento: Janaina Soares (IFRJ), Maria Clara Fernandes (FAETEC), Katia Lima (UFF), Luís Antonio Groppo (UNIFAL) e Wanderson Flor do Nascimento (UNB). Como vocês me inspiram! Que sorte a minha!!!

Agradeço ao professor Luiz Antonio Simas, que me ensinou e me ensina tanto e me fez ver muitas conexões encantadoras, possibilitando o avanço de minhas reflexões.

Agradeço à doutora Cláudia Malinverni, pela leitura rigorosa, cuidadosa e por me incentivar a cada etapa vencida.

Agradeço às minhas orientandas muito queridas, aos estudantes da pós-graduação em Letramentos do campus São João de Meriti e da pós-graduação em Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira do campus São Gonçalo do IFRJ, onde leciono, pelos diálogos potentes, por acreditarem nas minhas palavras e pela dádiva de juntas e juntos construirmos conhecimento de forma horizontal, transgressora e dialógica.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos estudantes de luta do IFRJ, em especial Carol Falzoni, Gabi Falzoni e Bruna Vidal, que foram incríveis, imprescindíveis, fundamentais para que a pedagogia da ocupação ganhasse vida. Eu amo muito vocês!

Aos meus ancestrais, eu peço benção e rogo para que me projetem para frente.

A vida é, sem dúvida alguma, a arte do encontro. Orí ô! Alafiá! Axé!

Inventando terreiros

Munido de uma lanterninha de São João do Carneirinho, buscarei quem bate cabeça no roncó e pise querendo aprender, e não ensinar, as terras áridas e fraternas das gentes que, nos fuzuês das tabocas severinas, alumiam o breu de formosuras e desfazem o nó do mundo.

Me colocarei modestamente sob o comando dos que alumiam o escuro com festas, entre malandros encantados e farristas desenxabidos. E buscarei repouso no remanso; um porto seguro no colo das morenas de Cabedelo, senhoras de artesanatos paridos em palhas de coqueiros e folhas de palmeiras.

Formarei fileiras no exército dos miudinhos de trajas nobres: saias rendadas das moças do Cordão Encarnado, manto do Divino, filá de Obaluaiê, machado de Xangô, cocar de caboclo, brincos de Toia Jarina, quepe de marujada, terno branco dos pelintras, macacões de operários, camisas de times de várzea, gibões de couro e saíotes femininos feitos com as folhas e enfeitados com miçangas coloridas. Seguirei então, a passos firmes, o cordão dos que não foram abençoados, sendo mais um no caminho da grande aventura, porque é chegada a hora da grande invenção.

Nós, os não abençoados, vamos inventar terreiros brasileiros, trincheiras para bater bola com os assombros da vida, até a hora da velha da foice, a indesejada das gentes do Manuel Bandeira, nos pegar no passaraio. Desceremos – os que acreditam nos deuses sem Deus mais por poesia do que por fé – aos subterrâneos das cidades para tocar tambores, bater palmas e punhetas, afinar cavacos, pontear violas e ralar buchos com as moças, madames e senhoras no fole das sanfonas.

As ruas não mais nos pertencerão. As esquinas, pelo andar da carroça, serão tomadas pelas tropas do Tio Patinhas, do Leão de Judá e outras milícias tantas de credos, sagrados e profanos, marcialmente preparadas para impedir o furdunço dos carnavais e rezas profanas nessa nossa bolinha azul, cu de Judas do espaço sideral, cafundó do universo e cafua dos homens. Maracanã, adeus...Não importa. Inventaremos terreiros.

Às armas, pois meus camaradas! Sigam-me os que forem baderneiros, bradarei feito um general da banda à sorrelfa. Buscaremos, qual ataque poderoso do Íbis de Mauro Shampoo, abrigos nucleares para tomar em paz a água que o passarinho não bebe, desfilar nosso repertório de afetuosos palavrões e trocar juras eternas e provisórias de amor. Rogaremos e blasfemaremos aos santos e demônios no deserto sem estrelas da noite grande; aquela que só tem sentido e se ilumina no ato de compartilhar as solidões dos homens na mesma ceia.

Luiz Antonio Simas

Em memória de Beatriz Nascimento

A noite não adormece
Nos olhos das mulheres,
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres,
há mais olhos que sono
onde lágrimas suspensas
virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres,
vaginas abertas
retêm e expulsam a vida
donde Ainás, Nzingas,
Ngambelês
e outras meninas-luas
afastam delas e de nós
os nossos cálices de lágrimas.

A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível cose a rede
de nossa milenar resistência.

Conceição Evaristo

Estudante

Cria sem Lei
Não respeita ninguém.
Sindicato, Conselho
Nada para!

Por isso a gente
Cala
Emburrece
Mata!

Moldemos os livros de História. Tira política das
Escolas.
Mais seminário. Menos debate
Então a gente
Bate

Sucateia educação
Escola precária
Salas destruídas
Professores sem salário
Conteúdos massificados
Sem refeição

E se a nota for baixa culpe eles e fala:
“Estudem! Vocês são o futuro do mundo.”

Mas se eles se rebelarem, a gente grita
VAGABUNDO!
Desce o cacete! Mas se eles se revoltarem, grava
tudo
Expõe no Jornal, nas câmeras da TV
São VÂNDALOS.

Mas se estiverem sangrando, esconde que é pra
ninguém ver.
Estudante é bicho solto, doido, sem dono
Então bate, xinga, cala, mata!

Faz o que tiver que fazer
Só não deixa nenhum deles saber
Que sua força é capaz de mudar tudo
Estudante nenhum pode mudar o mundo – Mas vai!

Joyce Willeman

Nós somos o resultado do nosso encontro
(em memória de Marielle Franco)

Ocupação palavra ancestral

Ocupação é Exu, o movimento

Ocupação é Oxum, a autorrecuperação

Ocupação é Yansã, a coragem

Ocupação é Yemonjá, a união

Ocupação é Obá, a força

Ocupação é Ewá, a transformação

Ocupação é Nanã, a sabedoria

Ocupação, luta ancestral

Ocupação, Terreirização, Encantamento

Ocupar e retomar o que foi retirado!

Ocupar e reaver o que foi saqueado!

Ocupar e recuperar o que foi roubado!

Ocupar e reparar tudo o que nos foi destituído!

Ocupar e restituir

Ocupar e reconquistar

Ocupar e resistir

Ocupar e permanecer

Ocupar e florescer

Ocupação é uma história de resistência afroindígena

Ocupação é reconexão ancestral-identitária.

Ocupação é protagonismo feminino

Ocupação é sabedoria de terreiro, útero mítico, mãe ancestral!

Ocupação é aldeia, quilombo, comunidade, coletividade.

Ocupar é construir a partir dos destroços do colonialismo

mundos outros para habitar

Em ocupação, rompem-se barreiras

Ocupar para demolir muros

e fincar brancas bandeiras

Ocupar para encantar o território

e plantar assentamentos no chão

convocar memórias

gestar reexistências

A ocupação fez e faz brotar as rosas da resistência

... porque as rosas da resistência estão vivas

elas nascem do asfalto

das vielas

dos becos

das periferias
das favelas
das aldeias

“E, as rosas da resistência estão com os punhos cerrados, falando de nossa existência, contra os mandos e desmandos que afetam as nossas vidas.”

As rosas da resistência gritam alto e forte: Não passarão! Quem mandou matar Marielle Franco?

Luana Luna

RESUMO

TEIXEIRA, Luana Luna. “*Nós somos o resultado do nosso encontro*” – *Pedagogia da ocupação: educação como prática da liberdade e do encantamento*. 2021. 156 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho analisa a ocupação estudantil ocorrida no IFRJ, em 2016, e protagonizada, sobretudo, por mulheres – jovens estudantes e estudantes cotistas, na esteira das políticas de cotas implementadas na instituição no ano de 2012. Nessa perspectiva, percebo as ocupações estudantis como inscrições de um movimento contínuo de luta cujo marco são as cotas e o ingresso de uma/um estudante que tensiona a cultura institucional meritocrática, elitista, racista, sexista, classista e conservadora. Duas questões orientam o desenvolvimento deste estudo, quais sejam, as ocupações estudantis como reflexo das políticas de cotas e o protagonismo feminino como pilar estruturante do movimento. Essas duas conexões são por mim analisadas a partir do entendimento da margem como um espaço de abertura, nos termos propostos pela teórica bell hooks. A ocupação é uma ação de estudantes marginais impulsionados pelo reencantamento do espaço escolar e pela resignificação de uma cultura de escola que normalizou a violência, o racismo e o segregacionismo, por reflexo das desigualdades estruturais fundantes e mantenedoras de um capitalismo dependente-patriarcal-branco-heteronormativo. Esse potente movimento de resistência juvenil marginal restituiu à escola, pela ação das(os) estudantes, o encantamento pelo compromisso com uma educação emancipatória, transgressora, amorosa e libertária, pensada e realizada pelas(os) oprimidas(os). Assim, retomando as linhas mestras de Paulo Freire e do pensamento hooksiano, esta tese propõe uma pedagogia da ocupação, entendida como educação para a prática da liberdade. A essa reflexão é associado o conceito de “encantamento”, como proposto por Luiz Antonio Simas, para quem o contrário da vida não é a morte, mas o desencanto. Assim, afirmar o encantamento é afirmar o direito à vida com alegria, luta e amor. A pedagogia da ocupação intersecciona reflexões sobre juventude, relações raciais, feminismo radical, cotas, ancestralidade, resistência, amor e encantamento, orientada por alargamentos epistemológicos não eurocentrados oriundos das experiências de vida contra-hegemônicas, marginais, entendidas como sabedorias ancestrais diaspóricas. A questão da descolonização do saber, assim como da escrita e da linguagem, emerge como um compromisso de reparação e combate ao epistemicídio, sendo a escrita desta tese atravessada pelas “vozes” de autoras e autores majoritariamente brasileiras(os) – intérpretes do Brasil comumente invisibilizadas(os) pela heteronomia cultural que marca uma sociedade capitalista-dependente. Metodologicamente, buscou-se teorizar a experiência vivida pelas e pelos jovens estudantes no movimento de ocupação estudantil, dando centralidade às suas narrativas, costurando a memória da ocupação na linguagem das/os ocupas, combinando, desse modo, análise pessoal, com crítica e perspectivas teóricas. Conclui-se que a ocupação estudantil é uma luta contínua, histórica, diaspórica e permanente pela libertação das/os oprimidas/os.

Palavras-chave: Ocupação estudantil. Juventude. Pedagogia da Ocupação. Educação como prática da liberdade. Encantamento.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Luana Luna. *“We are the result of our encounter” – Pedagogy of occupancy: education as a practice of freedom and enchantment.* 2021. 156 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This work analyzes the student occupancy that took place at IFRJ in 2016, and which was mainly carried out by women – young students and students benefiting from affirmative actions to reduce racial and economic inequality, in the wake of the racial and economic quota policies implemented at the institution in 2012. In this perspective, I perceive student occupancies as inscriptions of continuous movements of struggle marked by the racial and economic quotas and the admission of a student who tensions the meritocratic, elitist, racist, sexist, classist and conservative institutional culture. Two questions guide the development of this study, namely, student occupancies as a reflection of quota policies and female protagonism as a structuring pillar of the movement. These two connections are analyzed by me considering the understanding of the margin as an opening space, in the theoretical terms proposed by Bell Hooks. The occupancy is an action of marginal students driven by the re-enchantment with the school space and the re-signification of a school culture that normalized violence, racism and segregationism, reflecting the structural inequalities that are founding and sustaining a dependent-patriarchal-white-heteronormative capitalism. This powerful movement of marginal youth resistance restored to the school, through the action of the students, the enchantment of the commitment to an emancipatory, transgressive, loving and liberating education, designed and carried out by the oppressed ones. Thus, taking up the main lines of Paulo Freire and the Hooksian thought, this thesis proposes a pedagogy of occupancy, understood as education for the practice of freedom. I associated this reflection with the concept of “enchantment”, as proposed by Luiz Antonio Simas, for whom the opposite of life is not death, but disenchantment. Thus, affirming enchantment is affirming the right to life with joy, struggle and love. The pedagogy of occupancy intersects reflections on youth, race relations, radical feminism, racial and economic quotas, ancestry, resistance, love and enchantment, guided by non-Eurocentered epistemological extensions arising from counter-hegemonic, marginal life experiences, understood as diasporic ancestral wisdoms. The issue of the decolonization of knowledge, as well as of writing and language, emerges as a commitment to repair and combat epistemicide, and the writing of this thesis is crossed by the “voices” of mostly Brazilian authors - interpreters from Brazil commonly made invisible by the cultural heteronomy that marks a dependent capitalist society.

Methodologically, we sought to theorize the experience lived by young students in the student occupation movement, giving centrality to their narratives, stitching the memory of the occupation into the language of the occupants, thus combining personal analysis with criticism and perspectives theoretical. It is concluded that the student occupation is a continuous, historical, diasporic and permanent struggle for the liberation of the oppressed.

Keywords: Student occupancy. Youth. Pedagogy of occupancy. Education as a practice of freedom. Enchantment.

RESUMEN

TEIXEIRA, Luana Luna. *“Somos el resultado de nuestro encuentro” – Pedagogía de la ocupación: la educación como práctica de libertad y encantamiento*. 2021. 156 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabajo analiza la ocupación estudiantil que tuvo lugar en la IFRJ, en 2016, y que fue realizada principalmente por mujeres - estudiantes jóvenes y estudiantes de cuotas, a raíz de las políticas de cuotas implementadas en la institución en 2012. En esta perspectiva, percibo ocupaciones estudiantiles como inscripciones de movimiento continuo de lucha, cuya marca son las cuotas y el ingreso universitario de un/a estudiante que tensa la cultura institucional meritocrática, elitista, racista, sexista, clasista y conservadora. Dos reflexiones orientan el desarrollo de este estudio, a saber: la ocupación de los estudiantes como reflejo de las políticas de cuotas y el protagonismo femenino como pilar estructurante del movimiento. Estas dos conexiones son analizadas por mí desde la comprensión del margen como espacio de apertura, en los términos teóricos propuestos Bell Hooks. La ocupación es una acción de estudiantes marginales impulsada por el reencantamiento del espacio escolar y la resignificación de una cultura escolar que normalizó la violencia, el racismo y el segregacionismo, reflejando las desigualdades estructurales que están fundando y sustentando un capitalismo dependiente-patriarcal-blanco-heteronormativo. Este poderoso movimiento de resistencia juvenil marginal devolvió a la escuela, a través de la acción de los estudiantes, el encanto del compromiso por una educación emancipadora, transgresora, amorosa y liberadora, diseñada y ejecutada por los oprimidos. Así, retomando las líneas centrales de Paulo Freire y del pensamiento Hooksiano, esta tesis propone una pedagogía de la ocupación, entendida como educación para el ejercicio de la libertad. Se asocia a esta reflexión el concepto de “encantamiento”, propuesto por Luiz Antonio Simas, que lo dice que lo opuesto a la vida no es la muerte, sino el desencanto. Así, afirmar el encantamiento es afirmar el derecho a vivir con alegría, lucha y amor. La pedagogía de la ocupación cruza reflexiones sobre la juventud, las relaciones raciales, el feminismo radical, las cuotas, la ascendencia, la resistencia, el amor y el encantamiento, guiadas por extensiones epistemológicas no eurocentradas que surgen de experiencias de vida marginales y contrahegemónicas, entendidas como sabidurías ancestrales diaspóricas. El tema de la descolonización del conocimiento, así como de la escritura y el lenguaje, surge como un compromiso para reparar y combatir el epistemicidio, y la redacción de esta tesis es atravesada por las “voces” de autores y autoras mayoritariamente brasileños/ñas - intérpretes de Brasil comúnmente invisibilizados por la heteronomía cultural que marca una sociedad capitalista-dependiente. Metodológicamente, buscamos teorizar la experiencia vivida por jóvenes estudiantes en el movimiento de ocupación estudiantil, dando centralidad a sus narrativas, cosiendo la memoria de la ocupación en el lenguaje de los ocupantes, combinando así análisis personales, con críticas y perspectivas teóricas. Se concluye que la ocupación estudiantil es una lucha continua, histórica, diaspórica y permanente por la liberación de los oprimidos.

Palabras clave: Ocupación estudiantil. Juventud. Pedagogía de la ocupación. La educación como práctica de la libertad. Encantamiento.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: BREVES NOTAS SOBRE OS CAPÍTULOS.....	16
	ERGUER A VOZ: A CURA PELA PALAVRA COMO METODOLOGIA	21
1	JUVENTUDE.....	30
1.1	“Oh, eles não fazem nada, eles tão lá de sacanagem”: por que começar por juventude?	30
1.2	“A gente tá tentando explicar que a gente não tá aqui fazendo baderna”: juventude como construção social em tempos de flexibilização, neoliberalismo e necropolítica.....	42
1.3	“Ao contrário do que muitas pessoas falam, a gente não tá aqui sem fazer nada”: a dialética da juventude brasileira.....	54
2	CAPITALISMO DEPENDENTE, COLONIALISMO E RACISMO À BRASILEIRA: UMA CONDIÇÃO COLONIAL PERMANENTE, MUITO EMBORA INSTÁVEL E MUTÁVEL.....	63
2.1	“A televisão chega onde comida não chega, a mídia chega onde educação não chega”: a luta por educação pública de qualidade é uma luta pela libertação dos oprimidos.....	63
2.2	“De onde será que surgiu esse ódio tão grande?”: Capitalismo dependente, colonialismo, racismo à brasileira: uma condição colonial permanente, muito embora instável e mutável.....	77
2.3	“Muitos de nós somos os primeiros da família que estão se formando, já imaginou se a faculdade não existir mais?” Das cotas à ocupação, a margem como um espaço de abertura.....	92
3	PEDAGOGIA DA OCUPAÇÃO: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE E ENCANTAMENTO.....	101
3.1	“Quando eu vi já tava aqui falando sobre o que é ser mulher, o que é ser mulher negra, o que é ser estudante negra”: pensamento feminista negro e a pedagogia feminista.....	101

3.2	“Se a gente tem a mesma luta, se a gente tem o mesmo pensamento, por que a gente não se junta?”. Pedagogia engajada – comunidades de aprendizagem: a educação como prática da liberdade.....	116
3.3	“É resistir, é resistência, é luta, mas também é florescer, é você dançar, é você fazer amizade”: o contrário da vida não é a morte, mas o desencanto	130
	CONCLUSÕES.....	140
	REFERÊNCIAS.....	149

INTRODUÇÃO: BREVES NOTAS SOBRE OS CAPÍTULOS

Refletir sobre a condição juvenil e arrancar das muitas leituras que fiz uma compreensão de juventude que me trouxesse segurança e fluidez para seguir produzindo conhecimento nas encruzilhadas dos estudos sobre ocupação estudantil foi uma tarefa difícil. Não só pela vasta produção que localizo nas ciências sociais e em razão de minha pouca aproximação com o tema, mas também pela dificuldade em aterrissar minhas elaborações diante de um “[...] terreno arenoso e de difícil resolução [...]”, como fora percebido por Cordeiro (2009, p. 43), nos seus trabalhos sobre juventude. Um desafio árduo que emergiu num tempo da minha vida em que seguia profundamente afetada pelo contato com as e os jovens estudantes, me repensando profissional e eticamente. Jovens alunos/as que, antes anônimos e iguais a transitar pelos corredores frios da escola técnica profissionalizante, passaram a protagonistas de um movimento que paralisou a instituição e nos mobilizou, a todas e todos, ainda que com afetos distintos, sobre a potência da ocupação estudantil.

Foi no encontro com o professor Luís Antonio Groppo (2017) que passei a considerar uma concepção dialética para pensar a juventude brasileira, sem descolar essa reflexão da questão racial, de gênero e classe social. Essa concepção coloquei em diálogo com a proposta do professor Luiz Antonio Simas, com quem tive contato por ocasião de um curso coordenado por ele. Sob essas perspectivas, consegui perceber que as ocupações estudantis aconteceram também porque a escola, enquanto instituição moderna, normativa e muitas vezes castradora, promove agenciamentos cotidianos que possibilitam, por contraditório e pelo encontro dos sujeitos, movimentos de ruptura nas frestas do sistema. Esses movimentos, não aparentes, não raro assumindo contornos de adequações, tornam-se transgressores pela possibilidade de manutenção de resistências e reinvenções, que explodem em determinados momentos como um grito desejante de vida, demandando formas de não se sucumbir ao desencanto. Assim, a categoria contradição emerge como constitutiva dos processos e dos fenômenos sociais, não restrita a um sentido opositor, exclusivo.

Uma concepção dialética da juventude deve partir da relação institucionalidade/autonomia, considerando que é da convivência por vezes forçada de jovens em instituições formatadas por adultos que nascem as possibilidades de que esses sujeitos “[...] criem identidades, comportamentos e grupos próprios alternativos” (GROPPO, 2004, p. 14). Tal como rota de fuga que pode nos ajudar a escapar das modelizações, das formatações

e dos juízos de valor moralistas e conservadores que, no tocante às reflexões sobre a condição juvenil, ainda são frequentemente encaradas sob parâmetros das binariedades normalidade/anormalidade, funcionalidade/disfuncionalidade, típicas dos fenômenos naturais, mas não das relações sociais.

Caminhando assim, no capítulo 2, inscrevo as reflexões sobre juventude no tocante a particularidade brasileira e a luta histórica por educação pública, retomando a análise sociológica de Florestan Fernandes sobre capitalismo dependente. Pretendo interconectar esse conceito para pensar não só a particularidade do capitalismo no Brasil como, também, a especificidade do racismo à brasileira – tarefa cara para mim. Meu objetivo, assim, é relacionar o desafio educacional que se manifesta num padrão dependente de educação, mergulhando o movimento de ocupação estudantil num debate conjuntural de resistência a essas matrizes de dominação. Reconheço, portanto, que a particularidade do país pertence à generalidade capitalista por meio da especificidade do capitalismo dependente, sendo uma das formas que o desenvolvimento do capital assume no decorrer da sua fase monopolista. Para Miriam Limoeiro Cardoso (2005), a especificidade brasileira é estrutural e histórica: explica-se como parte de um determinado sistema de produção (capitalismo); em um determinado momento do seu desenvolvimento na história (monopolista); e como parte específica do capitalismo na sua fase monopolista (parte heterônoma ou dependente).

Na esteira dessa análise, entender o papel da burguesia nacional é importante porque permite a compreensão do seu caráter autocrático e contrarrevolucionário que forja as burguesias nativas e explica as impossibilidades históricas de ruptura com o pacto colonial, constantemente reatualizado. Temos que uma das faces dessa reatualização se manifesta na manutenção de um racismo naturalizado, negado e, portanto, dissimulado. No que tange à educação, a configuração de um padrão dependente que desenha a nossa heteronomia cultural que, na especificidade capitalista dependente, articulada ao colonialismo educacional (característica do padrão dependente de educação) e amalgamada ao racismo estrutural, redundaria no racismo de denegação, nos termos propostos por Lélia Gonzalez (2018).

No que diz respeito à educação brasileira, uma das características centrais dessa modalidade de racismo seria o apagamento e a invisibilização de nossa herança “amefricana” - afroindígena (GONZALEZ, 2018). Além disso, o racismo de denegação implicaria o não reconhecimento de nossa identidade, de nossa história, daquilo que nos forma como nação; elementos historicamente obnubilados pela desvalorização da nossa ancestralidade indígena e africana, outro traço de nossa heteronomia cultural, o que acarretaria numa ausência de autonomia da educação nacional, tão permeável a cópias e interesses estrangeiros. Interessa

perceber que a especificidade dessas matrizes de dominação (capitalismo dependente, colonialismo permanente, racismo por denegação) operam na manutenção de uma racionalidade burguesa extremamente violenta, despótica, autoritária e dominadora. A luta contra essa “imoralidade”, parafraseando o saudoso professor Paulo Freire (2020), é o que promove a construção de uma consciência crítica. Nesses termos, a radicalização da consciência crítica é um caminho de luta para a promoção de uma educação libertadora.

Na terceira parte deste trabalho, no tocante à pedagogia da ocupação, discuto a centralidade das mulheres na luta, sobretudo no contexto brasileiro – especificidade capitalista dependente conjugada a um capitalismo patriarcal de supremacia branca como traço permanente de uma colonização que nunca acabou; e uma realidade em que raça, gênero e classe aprofundam e intensificam opressões, reverberando um padrão de violência irrestrito. Para pensar sobre essa especificidade das ocupações estudantis (a centralidade feminina na luta) recorri ao aporte teórico do pensamento feminista negro por entender que (1) a categoria mulher não é um conceito universal; (2) não há um feminismo homogêneo, embora reconheça a existência de feminismo hegemônico, majoritariamente branco, que ocupa um lugar de destaque, mas não expressa a singularidade e as especificidades das experiências de vida das mulheres marginais; e (3) as experiências de vida das mulheres negras, sistematizadas e teorizadas no arcabouço do pensamento feminista negro, melhor fundamentam a “[...] natureza interligada das opressões” (COLLINS, 2016, p. 99).

Acompanhando a socióloga Patrícia Hill Collins (2016), compreendo, desse modo, que o feminismo negro é “literatura multidisciplinar”, pensada por “intelectuais marginais”, que fornece pontos de vista enriquecedores às ciências sociais. Consciente de que é importante teorizarmos sobre as lutas das mulheres marginais a fim de avançarmos e nos conectarmos com um movimento maior por justiça social, quero situar a experiência das estudantes no movimento de ocupação como teoria e práxis feminista revolucionária, entendendo que suas narrativas, elaboradas em torno das suas experiências de vida, não podem ser separadas das análises estruturais. Nesse aspecto, me alinho às premissas de Collins (2016, p. 101) que fundamentam a significação sociológica do pensamento feminista negro: “[...] a impossibilidade de separar estrutura e conteúdo temático de pensamento das condições materiais e históricas que moldam as vidas das suas produtoras”. Acerca da conexão teoria-prática do pensamento feminista, compreendo, baseada em hooks (2018, p. 13), que “[...] o feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão.” Nesses termos, o pensamento feminista e a luta das mulheres marginais não se descolam de um movimento maior pelo fim dos sistemas de opressão que forjam o

capitalismo patriarcal de supremacia branca. O movimento feminista das mulheres marginais em sua teoria e prática é revolucionário.

Na última seção do capítulo 3 reflito, novamente em diálogo com hooks (2017) e Collins (2019), sobre a construção de uma “comunidade pedagógica” a partir da experiência vivida no encontro das e dos estudantes no movimento de ocupação, realizando uma reflexão sobre comunidade na perspectiva do pensamento feminista negro. Para pensar a especificidade brasileira, encontro nos estudos da historiadora Beatriz Nascimento (2018) inspirações teóricas e metodológicas que me ajudaram a interpretar as ocupações estudantis pelo viés comunitário, confluindo com as autoras e os autores que são por mim abordados ao longo dessa seção. Reconheço, desse modo, que a construção de uma comunidade não se restringe à questão territorial exclusivamente, mas diz respeito também a reinterpretar modos de vida que se opõem à lógica da dominação que sustenta o empreendimento colonial racista, patriarcal, de supremacia branca. Assim, analiso as ocupações estudantis como comunidades porque se conectam a uma história de luta e de resistência que é diaspórica, contínua, permanente e ancestral.

Na tessitura dessas reflexões penso sobre ser a “ética do amor” (HOOKS, 2020b) o assentamento primordial para a constituição dessas comunidades, que são espaços de encontro libertador, de vivência amorosa, curativa e, portanto, de produção de encantamento. Sendo “[...] o amor uma tarefa do sujeito” (FREIRE, 1979, p. 29), a condição para a existência do sujeito que transgride um *status* de objetificação só se torna realizável pelo encontro. Desse modo, a comunidade é o espaço do encontro. Os rios de minha escrita desaguam na compreensão de que a experiência da ocupação, tal qual vivida pelas e pelos estudantes periféricos, funda não só uma comunidade amorosa como é uma metáfora para o reconhecimento do sujeito, para a construção de seu pertencimento, para a afirmação e valorização da sua subjetividade e para o seu processo de florescer. Nesse sentido, defendo que a pedagogia da ocupação é uma pedagogia do coletivo e a ocupação, o espaço do encontro que potencializou e libertou, restituiu a alegria, o encantamento e a vida à escola: juntas e juntos, as e os estudantes caminharam comprometidos com a transformação e a justiça social. Afirmar a coletividade num sistema imperialista capitalista patriarcal de supremacia branca, numa conjuntura em que a necropolítica gerencia a vida no neoliberalismo, é extremamente revolucionário. É dizer que na recusa da agenda neoliberal a ideia de liberdade reencantada emerge. Foi isso o que as e os jovens ocupados nos ensinaram e continuam a nos ensinar.

Dando continuidade às elaborações realizadas no terceiro e último capítulos desta tese, proponho aqui alinhar a reflexão sobre a pedagogia da ocupação como encantamento, nos termos propostos por Simas (2020). A essa reflexão pretendi conectar a perspectiva da autorrecuperação postulada por hooks (2019b). Dando seguimento ao diálogo iniciado com essa autora sobre amor, amplio a análise, agora amalgamando encantamento, autorrecuperação, amor e florescer como características das ocupações estudantis. Esse arcabouço sustenta minha defesa de que a pedagogia da ocupação é uma pedagogia inspirada no protagonismo feminino, uma pedagogia da coletividade, uma pedagogia libertadora, uma pedagogia de afirmação da vida e uma pedagogia para o encantamento do mundo.

Para tanto, parto do pressuposto de hooks (2006) segundo o qual o amor cura as nossas feridas e as fragmentações coloniais, estando a nossa capacidade de recuperação no ato e na arte de amar. Entendo, desse modo, que o sistema colonial escravagista criou condições muito difíceis para que mulheres e homens negros, indígenas e pessoas de grupos oprimidos de modo geral florescessem com a prática amorosa que nutre nosso crescimento espiritual. A essa reflexão hooksiana atrelo a percepção trazida por uma estudante que atuou na ocupação do IFRJ Realengo: “[...] a resistência por eles investida era luta, mas também era florescer, aprendendo a ser uma pessoa melhor”.

ERGUER A VOZ: A CURA PELA PALAVRA COMO METODOLOGIA

O fio do novelo que tece esta pesquisa é a memória e os reconhecimentos que me conectam às e aos jovens estudantes, na oportunidade de nos reencontrarmos no movimento de ocupação estudantil, em 2016. Uma memória e uma reconexão que gosto de pensar a partir do espelho-leque, o abebé, da Deusa Oxum¹, tecnologia ancestral de autoconhecimento, autorrecuperação e cura. Foi olhando para elas e eles vivendo e pulsando resistência nas ocupações que me reencantei pela escola. Uma escola sonhada como ideal político, poético e pedagógico de vida; uma escola para as gentes miúdas que driblam a morte², o desencanto e a escassez, inventando e reinventando mundos.

Aquele período demarcaria um importante ponto de inflexão na minha trajetória acadêmica e profissional. Surpreendida pelas ocupações estudantis deflagradas em diversos *campi* do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), no segundo semestre daquele ano de 2016, ampliei o olhar para transpor as ideias acerca de enquadramentos comportamentais daquelas e daqueles considerados bons e maus alunos e modelizações determinadas sobre o que é ser jovem, deixando-me contagiar ainda mais pelas histórias singulares de vida dos estudantes em processo de ocupação. Tentei enxergá-los pelos seus sonhos de vida, seus projetos, seus sofrimentos, suas frustrações e suas lutas pela afirmação do direito de viver uma vida vivível³ com alegria, esperança e encanto. Ousar olhar para o modo como esses jovens, em condição de vida precária, lutavam para transpor as barreiras de uma escola violentamente segregacionista, sem abrir mão do direito de pertencer a ela, batalhando para construir uma instituição que tivesse como horizonte maior o respeito e a valorização dos direitos humanos e da vida nas suas múltiplas formas de ser e de existir.

Sensibilizada por um novo pensar, sentir e fazer nas relações com elas e eles, passei a questionar as muitas contradições sociais que atravessam os debates estruturais no tocante à juventude. Por exemplo: qual a nossa responsabilidade com as e os jovens quando, ao mesmo tempo que, lançamos sobre elas/eles um olhar desqualificador e de desprezo às suas ações, infantilizando as suas posturas ou tratando tudo pejorativamente, como “coisa de adolescente”; cobrando-lhes atitudes e decisões, reivindicando grande maturidade e um nível complexo de elaboração nas escolhas para a vida e para o futuro?

¹ “Oxum é um orixá que habita as águas doces, condição indispensável para a fertilidade da terra e produção de seus frutos, donde decorre sua profunda ligação com a gestação” (CARNEIRO, 2019, p. 67).

² Pensamento inspirado em Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2019).

³ Pensamento inspirado em Judith Butler (2019).

Já para muitas e muitos outros que convivem com o risco da morte iminente, que vivem num contexto de fabricação de miséria, as modelizações de comportamento pautadas no mito do jovem perigoso nos fazem aceitar, enquanto sociedade, conviver de forma natural com o genocídio da juventude preta, pobre e periférica, sem que sequer cobremos a responsabilização do Estado na proteção dessas vidas. Ao contrário, alguns (ou muitos) defendem, ainda hoje, a redução da maioridade penal, reivindicando mais punição e violência como saída para resolução de problemas estruturais. Como dialogar com jovens sobre esperança e projetos de vida diante de uma sociedade que desmorona ética e politicamente, uma sociedade que pactua e naturaliza a violência, uma sociedade que segrega, que despreza, que extermina subjetividades e corpos considerados diferentes? Somos o país que convive com estatísticas de horror, o tempo todo a nos informarem, por exemplo, que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado; a cada 24 horas, 13 mulheres são vítimas de feminicídio, das quais 8 são negras; e a que mais mata a população LGBTQi+.⁴

Afastando-me da compreensão de que a juventude não é uma condição natural da vida – antes, ela é uma construção social –, as experiências vividas e narradas por esses jovens assumem, para mim, especial importância. No tocante ainda à valorização destas, temos que elas não só extrapolam as categorias etárias como nos permitem explorar os diálogos intergeracionais, dado que ser jovem “[...] é muito mais que uma palavra, assim como a juventude é muito mais que um estilo de vida” (CORDEIRO, 2009, p. 56). A princípio, penso que a prática das ocupações estudantis no IFRJ produziu um efeito grandioso e potente para muitos estudantes que passaram a se reconhecer na e em luta, que, *a priori* individualizados nas suas questões, lidavam com uma ideia de fracasso de forma muito solitária. Reconhecidos na luta, passaram a compartilhar objetivos comuns, coletivos, a alavancar críticas e a apresentar denúncias importantes não só para se pensar a escola, como também as questões maiores e estruturais que envolviam as reformas políticas aviltantes que se anunciavam no governo ilegítimo de Michel Temer e que de modo dilacerante impactariam absurdamente a juventude brasileira. Desse modo, minha percepção converge e se inspira na reflexão de Denise Cordeiro (2009), quando relata, em sua pesquisa de doutorado, que buscou compreender como os jovens são afetados pelo outro, como são atravessados por outras vidas nas dobraduras do mundo social.

⁴ Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, *queer* e intersexo.

Assim é que ao ocupar as escolas públicas e a cena política brasileira, usando inúmeras linguagens para manifestar sua resistência, a juventude brasileira tornava-se sujeito⁵. Nesse sentido, as e os jovens exigiam visibilidade e reconhecimento, exigiam uma educação antirracista, antissexista, anti-lgbtfóbica, anticapitalista e revolucionária. Denunciavam a necropolítica, a política de morte em curso nas contrarreformas neoliberais, exigindo, por conseguinte, o fim desse pacto colonial. Foi essa conscientização radical, aliada à experiência de vida marginal, que mobilizou afetos e convocou todas e todos, as e os “ocupas”, a erguerem a voz.

Durante o processo de pesquisa, tentei ao máximo entrar em contato com as/os estudantes que participaram das ocupações, não conseguindo êxito na maioria das vezes. Soube de alguns alunos que haviam desistido do curso por enfrentarem processos de perseguição no retorno às escolas após as ocupações. Outros manifestavam interesse e entusiasmo com a proposta da pesquisa, mas diziam não mais querer falar sobre essa memória, que pode ser qualificada como uma memória de dor. Foi no campus Realengo do IFRJ que consegui estabelecer conversas que me ajudaram a avançar na proposta de me aproximar dessa história de luta por meio das narrativas das ocupas, em especial, um grupo de três estudantes do *campus* Realengo fazia diálogos constantes comigo, o que nos permitiu aos poucos construir um espaço de confiança, segurança e afeto. Destaco a fala de uma destas estudantes:

Muitos dos nossos debates, naquela época, em relação a esse contexto [das ocupações estudantis]... no início principalmente da ocupação, uma das nossas preocupações era a de que a mídia entendesse o que a gente tava fazendo lá dentro para que essa informação chegasse até as pessoas. E aí tem dois pontos de vista com relação a essa parte da mídia. Em relação... a gente precisava que isso chegasse para as pessoas, para várias pessoas que não tinham noção nenhuma do que a gente tava fazendo ali dentro [das escolas]; e existia o lado também de que as informações que são passadas pela mídia hegemônica, que tem um lado e, naquele momento, o lado da mídia não era o nosso lado. A gente via é poucos comentários sobre a PEC 241 e, antes de começar as ocupações, por exemplo, era pouco falado sobre a PEC 241, tanto a PEC como a Emenda Constitucional 746, que era sobre a reforma do ensino médio, se não me engano com esse número, e a escola sem partido era pouco debatida também. Assim, a mídia falou uma vez, passando rápido. A gente não viu nada sobre a primeira votação na Câmara dos Deputados da PEC 241, a gente não viu no Jornal Nacional o resultado (a gente acompanhou pela TV Câmara). Então, era pouco debatido e, aí, uma das formas que a gente tinha de fazer com que essa informação sobre algo que era tão relevante para a sociedade chegasse em outros locais. A ocupação era uma forma de luta. E, aí, eu lembro que antes da gente ocupar, na noite anterior, uma das primeiras coisas que a gente falou foi: “Se a gente não fizer alguma coisa, ninguém vai saber sobre o que está acontecendo”. E isso tem um impacto muito grande nas nossas vidas; mas isso tem um impacto muito grande

⁵ Em hooks (2019b) tornar-se sujeito está diretamente relacionado com a apropriação da linguagem, ou, ainda, nos termos da autora, com “erguer a voz”.

na vida das pessoas, muitos brasileiros que não têm noção nenhuma do que tá acontecendo. Então, primeiro a gente tem que chamar atenção; tem que incomodar e chamar atenção para o que está acontecendo.

“A linguagem é um lugar de luta”, como nos ensina reiteradamente bell hooks (2019a) em inúmeros textos de sua vasta obra. A autora também nos ensina que “o ser reside nas palavras” (HOOKS, 2019a, p. 283), por isso, é no exercício da linguagem e da nomeação das opressões, parafraseando Audre Lorde (2020), que alguma coisa acontece. Foi por meio da linguagem, no contexto das ocupações estudantis, que as e os estudantes erigiram potentes críticas aos rumos da política educacional brasileira, denunciando a forma hegemônica pela qual ela era conduzida. Mais, ainda, falas como “*A política não é essa politicagem que a gente vê por aí*” e “*Quem me ensinou a pensar assim? Eu penso assim por que eu quero?*” demonstram não só a identificação dos limites restritivos da política educacional hegemônica nacional como a permanência de nossa condição colonial enquanto um projeto das elites para a periferia do capitalismo. Hooks pensa a linguagem no bojo de uma teoria da sujeição. Para a autora, a linguagem é um lugar de luta porque permite a autorrecuperação, porque evidencia e visibiliza uma subjetividade historicamente impedida de se realizar integralmente (mente-corpo-espírito). Inspirada em Paulo Freire, Hooks (2017) pensa a subjetividade oprimida pelo colonialismo no tocante à construção de uma identidade na resistência. Segundo a autora, a obra freireana deu-lhe uma linguagem. Sobre isso, diz Hooks (2017, p. 66): “[...] não podemos entrar na luta como objetos para nos tornamos sujeitos mais tarde”.

“A linguagem é um lugar de luta”, é um exercício que expressa a conscientização. Na narrativa transcrita acima, a estudante demonstra a radicalidade da consciência ao nos lembrar da importância de visibilizar a luta para a população, sobretudo para os segmentos mais pauperizados e vulneráveis da sociedade. Desse modo, as/os estudantes disputaram com a narrativa hegemônica as imagens e os significados em torno do movimento, que, comum e propositalmente associado a qualificações negativas, por isso sempre em desvantagem no debate público qualificado.

“A linguagem é um lugar de luta”, ela faz as e os oprimidos renunciarem à uma condição de objetificação, tornando-os sujeitos dos seus processos de autodefinição. Foi pensando sobre processos de autodefinição que ocorreram na ocupação estudantil que entendi também a urgência da teorização dessa experiência, o que ora busquei realizar, e na importância do registro dessa memória de luta das e dos estudantes, que é também um esforço contra o esquecimento, um esforço de registro do que pode se tornar ausência.

Assim, como parte da minha empreitada metodológica que buscou confluir “combinação de análise pessoal com crítica e perspectivas teóricas.” (HOOKS, 2019b, p. 166) elegi o vídeo-documentário, intitulado *Resistir e florescer: a ocupação estudantil do IFRJ campus Realengo*, como um arquivo importantíssimo de memória do movimento. Produzido pelas professoras do IFRJ Janaína Soares e Adriana Macedo, ele mostra como, após a aprovação em primeiro turno da PEC 241 na Câmara dos Deputados (10/10/2016), 168 estudantes do IFRJ Realengo, em assembleia realizada em 11 de outubro daquele ano, protagonizaram o início das ocupações no estado do Rio de Janeiro. Em “A margem como um espaço de abertura radical”, um dos textos que compõem o livro *Anseios*, hooks (2019a, p. 280) reflete: “[...] em grande parte das práticas culturais e textos culturais novos e instigantes – no cinema, na literatura negra, na teoria crítica – existe um esforço de rememoração que expressa [a] necessidade de criar espaços nos quais seja possível resgatar e recuperar o passado, legados de dor, sofrimento e triunfo de modos que transformem a realidade presente”. Nessa passagem, ainda, a autora distingue a nostalgia da memória, mostrando que a sua politização “[...] faz uma distinção entre nostalgia – aquele anseio de que algo seja como antes, uma espécie de ato inútil – daquele modo de lembrar que serve para iluminar e transformar o presente” (HOOKS 2019a, p. 284 e 285). E é assim que entendo o vídeo-documentário referenciado, lembrar para transformar, lembrar para fazer acontecer as coisas no mundo.

Assisti esse documentário inúmeras vezes, ouvi atentamente as narrativas das/os alunas/os, conflui estas narrativas à reflexão sobre linguagem nos termos propostos por Hooks e conectei-as na sua dimensão estrutural. Desse modo, como um esforço de síntese, convergindo o particular e o geral, elegi algumas falas proferidas pelas/os estudantes para nomear os capítulos e orientar as minhas elaborações, perseguindo com esforço metodológico o que Hooks (2019b) conceituou como “erguer a voz”. Assim é que caminhando nas trilhas da autodefinição e mergulhando em águas de autorrecuperação, as vozes das/os estudantes somaram-se a minha própria voz na busca pela palavra verdadeira, aquela que nasce na radicalização da consciência crítica forjada por meio da linguagem.

Em linhas gerais, quando os oprimidos radicalizam a consciência, alçando patamar crítico, não só reconhecem as opressões como renunciam a elas. Desse modo, rompem com o silenciamento e a submissão, erguendo-se e se constituindo como sujeitos, o que fora nomeado por Freire (2005) como “pedagogia do oprimido”, a educação como prática da liberdade. Esse movimento de libertação singular liberta o sujeito e a sua comunidade. Especificamente, observar a radicalização de uma consciência crítica de inspiração freireana

(2005; 2019), em diálogo, ainda, com bell hooks⁶ (2019a, p. 287), que propõe “[...] a margem como um espaço de abertura radical”, desenha, no meu entender, a pedagogia da ocupação – uma pedagogia que forma quem luta.

A linguagem é um lugar de luta: “O oprimido luta na linguagem para recuperar a si mesmo – para reescrever, reconciliar, renovar”. Destaco algumas falas de jovens que atuaram na ocupação estudantil no IFRJ Realengo:

Eu tinha um viver superengessado. E a gente conversando aqui e pensando: ‘Não é assim. Ocupar é desconstruir!’ E tem um lugar melhor de você conhecer e participar? Porque eu só queria vir pra cá ter aula, me formar. Acabou, acabou!

E, aí, você se vê pensando de uma maneira: ‘Gente, quem me ensinou a pensar assim? Eu penso assim por que eu quero? Eu vivo assim por que eu quero?’

Quando eu vi, eu já estava aqui falando sobre o que é ser mulher, o que é ser mulher negra, o que é ser estudante negro, o que é morar na Baixada [Fluminense]. Por que não temos direito a um bandeirão? E, aí, a gente foi se fazendo e se reconstruindo.

E todo mundo dizendo que isso não vai dar em nada. Mas você vai pra rua acreditando naquilo: ‘Alô, servidor, preste atenção, são 20 anos sem saúde e educação!’

No diálogo com hooks (2019a) me foi possível entender que as ocupações estudantis configuraram um espaço de resistência marginal a partir do qual ocorreram aberturas radicais que devolveram às e aos jovens ocupados o sonho de uma escola que significasse liberdade, enquanto a prática de uma educação libertadora e, florescimento, como a reexistência que reside no desafio de transgredir as fronteiras da opressão, inscrevendo formas outras de ser e de viver no mundo, reencantando a vida. O movimento foi um espaço de deslocamento de lógicas binárias, de questionamento de preconceitos e de desconstrução. Nesse sentido, destaco o prefácio de *Teoria feminista – da margem ao centro*, escrito por hooks em 1984 e publicado no Brasil em 2019. Em sua reflexão sobre a margem como uma localização (que não é geográfica) na luta, diz a autora:

⁶ Uma das mais importantes intelectuais da atualidade, hooks já publicou, desde a década de 1980, mais de 30 livros. Reconhecida pela linguagem acessível, é autora de pensamento complexo e sofisticado que dialoga com diferentes temáticas – feminismos negros, crítica cultural, educação, autoestima, amor e autorrecuperação. Seu pensamento é conceituado nos seus próprios termos e, por isso, ela é considerada subversiva e transgressora, fugindo às classificações e lógicas binárias, nos propondo uma crítica robusta ao capitalismo, à supremacia branca e ao patriarcado, dialogando com seus leitores de que modo essas matrizes de dominação se conectem às questões de raça, gênero e classe social. Gloria Jean Watkins é o nome de batismo de bell hooks, que nasceu em 1952 em Hopkinsville, pequena cidade segregada do estado de Kentucky, no sul dos Estados Unidos. Ela adotou o pseudônimo, grafado sempre em minúsculas, em homenagem a sua bisavó Bell Blair Hooks, conhecida na família como uma mulher forte, corajosa e de “língua afiada”. Por respeito à forma como a autora se identifica, mantenho ao longo do texto a grafia do seu nome sempre em minúsculas. Contudo, respeitarei as normas da ABNT para citações e referências bibliográficas.

Estar na margem é fazer parte do todo, mas fora do corpo principal. Para nós, estadunidenses negros morando em uma pequena cidade de Kentucky, os trilhos da ferrovia eram um lembrete diário de nossa marginalidade. Do outro lado desses trilhos havia ruas pavimentadas, lojas nas quais não podíamos entrar, restaurantes nos quais não podíamos comer e pessoas que não conseguíamos olhar nos olhos. Do outro lado desses trilhos havia um mundo em que podíamos trabalhar como empregadas domésticas, zeladores, prostitutas, contanto que estivéssemos prestando serviços. Podíamos entrar nesse mundo, mas não viver nele. Devíamos sempre voltar para a margem, atravessar os trilhos até os barracos e as casas abandonadas nas periferias da cidade. Havia leis para garantir que voltássemos. Não voltar era arriscar ser punido. Vivendo como vivíamos – nas bordas –, desenvolvemos uma maneira particular de enxergar a realidade. Passamos a ver tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora. Direcionamos nossa atenção para o centro e para a margem. Entendemos os dois. Esse modo de ver nos lembra que existe todo um universo, um corpo principal composto de margem e centro. Nossa sobrevivência dependia de uma conscientização pública contínua sobre a separação entre margem e centro, e de um reconhecimento privado contínuo de que éramos uma parte vital e necessária desse todo. Esse senso de inteireza, gravado em nossas consciências pela estrutura de nossas vidas cotidianas, haveria de nos prover de uma visão de mundo contestadora – um modo de ver desconhecido de nossos opressores – que nos sustentava, ajudando-nos em nossa luta para superar a pobreza e o desespero, fortalecendo nossa percepção de nós mesmas e nossa solidariedade (HOOKS, 2019c – prefácio à primeira edição – § 1º).

Falar sobre a margem como um lugar de abertura na perspectiva hooksiana é fomentar um debate sobre conhecimento e subjetividade. Do mesmo modo, falar sobre margem é convocar uma dinâmica de reconhecimento, perscrutar vazios, perceber que os sistemas de reconhecimento são incompletos e que essa incompletude se funda numa pretensa ideia de universalidade criada pela modernidade e pela lógica binária⁷. Assim, a produção da margem se configura como um lugar de aprisionamento, de deslegitimação e não reconhecimento, mas também da possibilidade do seu contrário. Nesses termos, ela pode ser o lugar de construção de uma comunidade que não se deixa cooptar pelo centro, que inaugura e reinventa formas de transgredir, tomando a linguagem como um lugar de luta, de reinvenção do ser, de compreensão da própria realidade, quando teorizada a partir de seus próprios termos. Nessa perspectiva, as ocupações estudantis foram espaços de reconhecimento e de construção de pertencimentos pautados pelo anseio de autodefinição⁸ e de autorrecuperação⁹; como um

⁷ Importante frisar que toda vez que me refiro à modernidade, à universalidade do conhecimento e à lógica binária e cartesiana de pensar que acompanha esse arcabouço “*penso, logo existo*”, estou me referindo à construção de noções de classificação e comparação a tudo o que diverge do homem universal, forjado pelo ideário iluminista e pela sanha civilizatória das revoluções liberais. Para o professor Silvio Almeida (2019, p. 27), “[...] foi esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, da espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou *colonialismo*.”

⁸ No glossário de *Pensamento feminista negro*, a professora Patrícia Hill Collins (2019) explica autodefinição como o poder de cada um dar nome a sua própria realidade. Já hooks (2019a) pensa autodefinição como autonomia.

caminho de libertação dos oprimidos. Hooks (2019b, p. 288) nos ensina acerca das lutas marginais: “[...] devemos criar espaços dentro dessa cultura de dominação se quisermos sobreviver inteiros, com a alma intacta”. Para tanto, acrescenta a autora, é preciso instaurar uma comunidade de resistência. E a luta por educação pública é, historicamente, uma luta pela libertação dos oprimidos porque cria comunidades de resistência. Destaco a narrativa de uma estudante relembrando a ocupação.

E aqui a gente descobriu isso, que todo mundo tem a boa vontade, que todo mundo trabalhando junto a gente consegue um montante muito grande... Revezamento de colchão pra ver quem vai dormir no colchão um pouco melhor, o travesseiro; quem tem coberta e quem não tem. E quando você vai pra casa, você não consegue sair daqui. Você começa a dar prioridade pra algo que você nunca deu. Você viveu a sua vida toda sem pensar e fazer algo ativo daquilo que você falava e acreditava. E aqui você é obrigado a fazer isso. E daí você coloca em prática muito daquilo que falava antes. Acho que aqui dentro a gente conseguiu desconstruir muita coisa de todo mundo. Em relação a tudo! A gente utiliza o nosso momento aqui para articular com essas outras pessoas. Eu tô indo pro meu terceiro ano de faculdade e nunca vi a Carolzinha. Se a gente tem a mesma luta, o mesmo pensamento, por que a gente não se junta? Foi aqui que eu pude ver esse outro lado, essa outra realidade onde eu podia fazer alguma coisa por todo mundo e não só por mim.

A narrativa acima nos mostra como a dialética da margem e do centro, tal qual sistematizada por hooks busca fomentar um debate epistemológico que está inserido numa visão de mundo antagonica. Dito de outro modo, hooks pretendeu demonstrar que a margem não pode ser entendida exclusivamente como um lugar de privação, mas como um lugar onde se fica porque se quer ficar, porque há uma disputa pela manutenção do sentido de inteireza, de integridade, de compromisso de classe e de valorização de nossa comunidade e saberes ancestrais, sobretudo quando pessoas de grupos oprimidos se deslocam de suas origens e passam a frequentar espaços elitizados e racialmente segregados, ainda que disfarçadamente. Esta reflexão é cara para compreendermos por exemplo, que a disputa primordial na resistência estudantil, se espraia também na possibilidade de sobrevivermos inteiros quando recusamos a assimilação dos valores hegemônicos, advertindo-nos sobre a importância de saber quem somos, de onde viemos, mas não só, é “nomear os aspectos do nosso passado que permitiram e continuam a permitir o nosso autodesenvolvimento no presente.” (HOOKS, 2019 b, p.170). Aqui cumpre-nos observar que ao defendermos a pedagogia da ocupação como uma pedagogia do coletivo, uma pedagogia que forma quem luta, uma pedagogia inscrita nos processos de autodefinição e autorrecuperação de pessoas dos grupos oprimidos e,

⁹ Em hooks (2019b) a autorrecuperação refere-se à integridade do sujeito. Para ela, a integridade está presente quando há congruência ou concordância entre o que pensamos, dizemos e fazemos. Esse também é um processo curativo e libertador, que se relaciona com a reintegração do ser à sua dimensão ontológica, a reunião dos “fragmentos do ser” que fora cindido pela experiência colonial.

no tocante a ocupação estudantil, uma pedagogia que desafia o *status quo* escolar de supremacia branca, capitalista e heteropatriarcal, a partir do ingresso de estudantes cotistas, do protagonismo feminino na luta, da presença pujante e potente de estudantes LGBTQI+, é aí que reside a rica oportunidade de ressignificação epistemológica, qual seja, contar a história e produzir conhecimento na perspectiva das/os oprimidos. Estamos em guerra, a disputa está dada, a resistência é permanente, é histórica, é contínua, é ancestral. A aposta que faço nesta pesquisa é a de que a escola se comprometa com uma política de vida, com a defesa de direitos, de respeito à diversidade, à dignidade e a cidadania.

1 JUVENTUDE

1.1 “*Oh, eles não fazem nada, eles tão lá de sacanagem, de putaria*¹⁰”: por que começar por juventude?

[...] porque a descoberta desses jovens ocorreu ao mesmo tempo em que me descobri como sujeito do espaço da emoção, do espaço da racionalidade terna e carregada de paixões pela vida. Produzir conhecimento sem paixão é como colocar pregos sem pendurar os quadros, deixando a parede vazia. Fazer ciência social exige, certamente, ver gente, conversar, ler e indagar. Esse é meu caminho de recusa à neutralidade do pesquisador.

Denise Cordeiro

O que separa o adolescente do menor é a raça.

Carla Akotirene

Os fios do novelo que tecem esta pesquisa são a memória e os reconhecimentos que me conectam às e aos jovens estudantes do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), na oportunidade de nos reencontrarmos no movimento de ocupação estudantil, no ano de 2016. Uma memória e uma reconexão que gosto de pensar a partir da metáfora do espelho da Deusa Oxum¹¹, o abebé, um organizador ancestral de autoconhecimento. Foi olhando para as e os jovens estudantes vivendo e pulsando resistência nas ocupações no IFRJ que me reencantei com a escola. Uma escola sonhada como ideal político, poético e pedagógico de vida; uma escola para as gentes miúdas que driblam a morte¹², o desencanto e a escassez inventando e reinventando mundos.

Antes de pensar propriamente o movimento de ocupação estudantil que me conduziu ao debate sobre juventude, feminismos, relações raciais, identidade/ancestralidade, encantamento, no enlace da memória precisei recuperar o período compreendido entre 2005 e 2007. Revisitei esse tempo de minha vida que marca dois longos anos de espera, entre a formatura no curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a

¹⁰ Frase de estudante em ocupação referindo-se aos muitos comentários pejorativos que visavam a desqualificar o movimento e a luta estudantil. Essa e outras reflexões estão registradas no documentário *Ocupar, resistir e florescer*, que narra a história da ocupação estudantil no *campus* Realengo do IFRJ.

¹¹ “Oxum é um orixá que habita as águas doces, condição indispensável para a fertilidade da terra e produção de seus frutos, donde decorre sua profunda ligação com a gestação” (CARNEIRO, 2019, p. 67).

¹² Pensamento inspirado em Simas e Rufino (2019).

aprovação no concurso público¹³ para atuar como pedagoga no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Química (CEFETQuímica). Nesse interregno também vivenciei com intensidade a descoberta da maternagem, após o nascimento de minha primeira filha, e o dissabor do desemprego após a conclusão dos estudos. Esse tempo de olhar para o vazio profissional é o tempo em que nutri sonhos de realização e de atuação me imaginando pedagoga numa escola pública. Pensei em projetos pedagógicos enquanto desejava que a oportunidade do emprego se concretizasse.

Da aprovação no concurso em 2007 até 2016, ano em que eclodiu o movimento de ocupação estudantil na instituição, encanto e desencanto perpassaram minha atuação profissional, na qual experimentei não só a alegria pelo trabalho conquistado como também acompanhei de perto, como trabalhadora da educação, a transformação do CEFETQuímica em IFRJ e a crescente precarização da estrutura escolar, cujos reflexos negativos nas dinâmicas educacionais desaguaram no adoecimento das(os) trabalhadoras(es) e estudantes. Nesses nove anos, que vão do meu ingresso na escola até o movimento de ocupação estudantil, vivenciei a construção de um sentimento de grande tristeza e apatia diante dos episódios de violência que atravessam o cotidiano escolar, marcado por relações desiguais de poder, por hierarquia de saberes que coloca as e os jovens em posição de inferioridade e, não raro, os desumaniza. A violência estrutural que funda, constitui e marca uma sociedade colonial-escravista, caso da brasileira, comunga um projeto de morte pelo desencanto¹⁴ que se espalha e se capilariza nas instituições, nas relações públicas e privadas, na construção de nossa subjetividade.

O colonialismo é um projeto de morte. Nesse sistema, mata-se de muitas formas: o esquecimento, a escassez das experiências, o monorracionalismo, o monologismo, o enquadramento em uma única possibilidade de ser, a interdição de saberes ancestrais, o desarranjo das memórias, a vigilância sobre a comunicação, o dismantelamento cognitivo e o encarceramento dos corpos são formas de morte. Somos ensinados a viver num modelo de mundo que descredibiliza e inviabiliza a diversidade (SIMAS e RUFINO, 2019, p. 53).

¹³ Em 2007, quando fui aprovada para atuar como pedagoga, os institutos federais (IF) ainda não haviam sido criados, o que só ocorreria no ano seguinte. Segundo o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), até o final de 2008 a rede federal era composta por 140 escolas técnicas, criadas entre 1909 e 2002. Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta pelos Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), pelas escolas técnicas vinculadas a universidades federais e pelo Colégio Pedro II.

¹⁴ Pensamento inspirado em Simas e Rufino (2019).

Para além dos reconhecimentos e das reconexões, um segundo tempo marca este trabalho. É o da escrita da tese, em que me lancei à aventura intelectual que me permite questionar teorias classistas homogeneizadoras, as minhas “certezas” e vaidades teóricas e, sobretudo, a ideia de universalidade do conhecimento, profundamente presentes em minha formação acadêmica rígida. Essas revisões impactaram tão profundamente minha subjetividade que penso – mais uma vez e, sobretudo, mirando as e os jovens estudantes do IFRJ, vivendo e pulsando resistência e reexistência – que a oportunidade de produzir esta pesquisa é a de fazer as pazes com a minha história de vida. Porque eu, assim como elas e eles, também fui um corpo juvenil resistindo no mundo. Sendo, como na canção *Um corpo no mundo*, de Luedji Luna¹⁵, “[...] a minha própria sorte e a minha própria embarcação”.

Pensar sobre juventude foi o primeiro desafio de reconexão na costura da memória¹⁶ que transborda nesta escrita. Passar a minha vida profissional a limpo, me desconstruir, reconstruir e escrever sobre esse processo intenso me fez pensar sobre as escolhas e as renúncias feitas ao longo dos anos entre a graduação, o mestrado e o doutorado, e de que modo tudo isso se conecta à construção de minha subjetividade, ao meu trabalho e à minha vida. Visualizo agora que os desafios profissionais que vivenciei e as lutas que travei na escola, ao longo de 13 anos, foram também legítimos movimentos de ocupação. Uma ocupação contínua e permanente, atravessada pelos marcadores sociais de classe, gênero, raça, religião e território que rasgam meu corpo, amalgamando experiências que me constituem como mulher, mãe, trabalhadora, moradora da periferia, macumbeira, indígena em retomada; a transitar por uma institucionalidade majoritariamente branca, masculina, elitista, patriarcal e normativa que requisita uma cultura de excelência como mecanismo de manutenção de *status quo*, poder e prestígio social. Uma institucionalidade meritocrática, que é racista como funcionamento normal¹⁷ e não patologia social, que mantém privilégio, dominação e poder perfeitamente imbricados. Nesses termos, recorro a Denise Cordeiro (2009, p. 27) para ilustrar as conexões que se estabelecem entre a sociedade capitalística-colonial-patriarcal¹⁸ e a escola normativa:

¹⁵ Cantora e compositora brasileira, nascida em 25 de maio de 1987 em Salvador. Suas músicas retratam o preconceito racial, feminismo, ancestralidade, com destaque para a valorização e o fortalecimento das mulheres negras.

¹⁶ Pensamento inspirado no importante e belíssimo trabalho da artista e professora negra Rosana Paulino.

¹⁷ Aqui me inspiro no conceito desenvolvido por Silvio Almeida (2019).

¹⁸ Inspirada em Lélia Gonzalez, intelectual negra que pensa o Brasil a partir da conexão com os sistemas interligados de dominação de raça, gênero e classe social, sem abandonar, em nenhum momento, as particularidades que conformam um padrão diferenciado de capitalismo. Nos dizeres da autora, “[...] uma região dependente de um capitalismo patriarcal-racista” (GONZALES, 2018, p. 314).

Se a sociedade capitalística produz modos de individuação a serviço do controle hegemônico das subjetividades e recusa as possibilidades de instaurar processos de singularização – como se percebe nos modos de ensinar, nos modos de sentir, nos modos de pensar, nos espaços possíveis de vida –, os jovens são afetados e, na maioria das vezes, capturados por práticas reguladoras, integradoras e normatizadoras de comportamentos e valores, vividos de maneira individualizada. Por essa premissa seguem-se as normas definidas para os papéis sociais a ser desempenhados, de modo que o sentimento de segurança esteja em “fazer a coisa certa”, isto é, seguir a norma. Entre esses espaços, a escola, em seus processos de institucionalização, é politicamente afetada, instaurando políticas de controle e disciplina sobre corpos e mentes, dificultando a expressão de outras vozes, ora contribuindo para sua despolitização, ora forçando reordenamentos diante da ação de seus agentes.

Foi muito angustiante refletir sobre a condição juvenil e arrancar das muitas leituras que fiz uma compreensão sobre juventude que me trouxesse segurança e fluidez para seguir produzindo conhecimento nas encruzilhadas dos estudos sobre ocupação estudantil. Não só pela vasta produção que localizo nas ciências sociais e em razão de minha pouca aproximação com o tema, mas também pela dificuldade em aterrissar minhas elaborações diante de um “[...] terreno arenoso e de difícil resolução [...]”, como fora percebido por Denise Cordeiro (2009, p. 43), no tocante aos seus estudos sobre juventude. Um desafio árduo que emerge, como já dito, num tempo da minha vida em que seguia profundamente afetada pelo contato com as e os estudantes, me repensando profissional e eticamente. Jovens que, antes anônimos e iguais a transitar pelos corredores frios da escola técnica profissionalizante, agora eram protagonistas de um movimento que paralisou a instituição e nos mobilizou, a todas e todos, ainda que com afetos distintos, sobre a potência do movimento de ocupação estudantil.

Arrebatada, mobilizada, afetada, sensível, segui eu, durante muito tempo, tateando escuros teóricos e metodológicos nos labirintos de pesquisa, questionando-me sobre o que pesquisar e por onde começar. Fiz a opção por começar pela juventude por reconhecer a necessidade de enfrentar um tema que me desafiou duplamente: como recusa a conferir relevância acadêmica ao debate sobre essa população e também como recusa à identificação dessa categoria de estudos, que durante muito tempo figurou como vazia de sentidos para mim. A associação de um certo *status* inferior aos estudos juvenis que diluem, por exemplo, o horizonte de classe, individualizando um debate maior, e a minha ausência de identificação com o tema me falam hoje sobre como a ideia de universalidade emperra reconhecimentos, anula singularidades, produz desencanto na produção de conhecimento, ao passo que nos distancia da temática a rigidez da escrita que nos deixa inflexíveis. Dito de outro modo, *produzir conhecimento sem paixão é como colocar pregos sem pendurar os quadros, deixando a parede vazia*, conforme acentua Cordeiro (2009).

Como em quase tudo nas ciências sociais e humanas, existem diferentes compreensões sobre juventude, tributárias, na maioria das vezes, de reflexões que tentam explicar os problemas relacionados aos jovens de forma linear e descolados das estruturas sociais maiores. Do mesmo modo, observo como um eixo estrutural nos estudos desse campo certo potencial reflexivo latente e transgressor quando se fala da condição juvenil, muitas vezes atribuindo a essa “fase” da vida imaturidade, inconsequência e irresponsabilidade. Pondero rapidamente: não seria melhor ouvir as e os jovens sobre o que acham de si? Mas, como bem me ensina Denise Cordeiro (2009), nas pesquisas sobre juventude muito pouco caminharemos em torno de quaisquer certezas, se é que é possível conceber qualquer pretensão de “certeza” em ciências humanas. No que tange aos estudos sociológicos sobre juventude, melhor seria considerar que estamos diante de encruzilhadas teóricas e campos de disputa que se relacionam às demandas dos projetos civilizatórios. Estes, por seu turno, estão relacionados às reestruturações do mundo produtivo, às dinâmicas culturais, ideológicas, políticas e econômicas que se espriam na sociedade moderna-colonial-racista como um todo.

Penso, agora, que a minha resistência inicial à temática, e conseqüentemente a renúncia reiterada em lidar com ela, deve-se ao fato deste me parecer um terreno arenoso, movediço, pouco consistente e, também, à dificuldade que temos como sociedade de avançar numa perspectiva que rompa com a ideia quase hegemônica que associa juventude à delinquência, vandalismo, drogadição e uso abusivo de álcool, entre outros comportamentos “desviantes”. Busco entender por que a sociedade está sempre a conectar juventude a uma fase problemática da vida, de modo a naturalizar violência como tratamento corretivo e moralizante para comportamentos juvenis considerados transgressores.

Ao tomar essa tarefa como compromisso responsável de pesquisa, reconhecendo que o meu objeto de estudo – as ocupações estudantis – é um movimento de resistência protagonizado por jovens estudantes, passei a perceber e a reconhecer também alguns vazios em minha trajetória acadêmica, profissional e humana. E essa constatação me mobilizou. No campo da profissão, passei a enxergar que no IFRJ, instituição onde lido majoritariamente e diariamente com jovens e múltiplas questões que atravessam a construção das suas subjetividades, seus reconhecimentos identitários, os conflitos ocorrem sob uma institucionalidade ainda bastante conservadora, que opera sob a lógica da normatividade. E é preciso admitir: mesmo diante de realidade tão complexa e desafiadora, até o momento do doutoramento eu não havia despertado para a necessidade de estudar a juventude.

No campo acadêmico, ao lembrar o tempo de formação, constatei que o tema também não esteve em meu campo de visão durante os quatro longos anos da graduação em

pedagogia. A juventude tampouco foi foco do meu interesse durante os três anos de mestrado em educação, embora minha dissertação discuta política pública para a educação profissional e tecnológica em cursos de ensino médio integrado, etapa formativa destinada, sobretudo, aos jovens.

Por fim, evocando minha trajetória de vida, me vi diante de um apagão memorial diante de minha própria juventude. Como se a exigência de uma adultização precoce imposta pelas necessidades imperativas de sobreviver na escassez tivesse me conduzido à renúncia da condição juvenil, no escopo de um entendimento de que aos jovens caberia uma etapa de vida marcada pela recusa às responsabilidades, na qual a assunção de comportamentos desobedientes e as “rebeldias sem causa” se sobreporiam. Concepções ideológicas que alicerçam uma estrutura social que nos violenta por padronizações e modelizações constantes, mutilando as nossas potencialidades e diversidades, ao passo que tenta extirpar de nós pulsões de vida e criatividade, normatizando-nos, institucionalizando-nos, enrijecendo-nos.

Na sociologia, observa Luís Antonio Groppo (2017, p. 62), a concepção de moratória social¹⁹, cunhada pelo estrutural-funcionalismo, por exemplo, estabelece que a juventude seria um “[...] tempo permitido para experiências e inovações, que permitiriam ensaios e erros importantes não apenas aos sujeitos jovens, mas para a própria renovação da sociedade”. É dizer, aos jovens caberia reservar um tempo e lugar para experimentações, com certo relaxamento das regras e exigências sociais (GROPPO, 2017).

Concedo-me a generosidade e a oportunidade de reconhecer minha incompletude ao falar sobre jovens, memória cindida em mim. E, assim, muito longe de trazer maiores conclusões ao tema, penso que este estudo poderá auxiliar alguns profissionais a não só demover imagens preconcebidas sobre os jovens como buscar reconexões com as suas juventudes e o seu eu-juvenil. Importante dizer, sem ser essencialista mas repensando histórias de vida e construções sociais, auxiliando os próprios jovens nos seus caminhos de vida, assim como tem me ajudado. Reconhecer essa incompletude é também uma forma de acolher dificuldades pessoais que experimentei em grande parte da vida e impuseram a renúncia à minha condição juvenil, impedindo que me reconhecesse como uma mulher jovem. Tempo de vida sequestrado de mim pela imprescindibilidade da maturidade precoce e alargamento de responsabilização por muitas vidas.

¹⁹ Quando ampliamos a reflexão sobre moratória social como postergação de cobranças, fase de experimentação, e inserimos nela os marcadores de gênero, raça e classe, nos perguntamos: para quais jovens essa ideia de moratória social se faz efetiva, sobretudo, quando nos deparamos com estatísticas oficiais que mostram que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil. Fonte: Mapa da Violência de 2016. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.net.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

O racismo, que também sequestrou de meu pai a sua sanidade e de minha mãe, anulação de afeto, legou-me vazios amorosos e escassez de alegria, preenchidos com altas doses de autossabotagem, rigidez, renúncias de alegria, inseguranças, baixa autoestima e crises de ansiedade. Nunca me vi jovem; tenho pouquíssimas memórias de uma infância e juventude com saúde, cuidado e acolhimentos. E sei que essa realidade não é uma exceção. Ela é regra, sobretudo numa sociedade adultocêntrica, normativa e disciplinar como a brasileira. Assim, cresci aprendendo a identificar meus vazios com rótulos preconceituosos e muito juízo moral: jovens-irresponsáveis; jovens-imaturos, jovens-que-não-querem-nada-com-a-vida, jovens-que-não-têm-o-que-fazer.

Por outro lado, no que se refere ao tema ora abordado, quero destacar que o desafio da escrita tem sido o de dialogar com o jovem como sujeito político e social. Em outras palavras, ele não só é sujeito pleno de direitos e deveres socialmente reconhecidos, mas também agente e construtor da sua realidade, portanto, imerso numa unidade contraditória que transita, por exemplo, pela institucionalidade e pela revolta, pela rigidez e pela transgressão. Essa complexidade é observada por Groppo (2017) como a dialética da condição juvenil. Por isso, acredito que juventude é tempo de rupturas, deslocamentos e revolução. Revolução de mentes, de corpos, de sexualidades, de afetos, de estética, de política, mas não só. A essa compreensão sobre a dialética da juventude, conforme pensada por Groppo, associo a reflexão de Luiz Antonio Simas sobre a fresta como um lugar de movimentação transgressora. Movimentar-se nas frestas, para esse autor, diz respeito a maneiras de reinventar a vida no precário. Penso também que a dialética nos ajuda a deslocar os binários, na busca por reflexões mais complexas entre transgressão e normatividade, rebeldia e revolução. Nesse sentido, faço uma opção pela afirmação da vida. A juventude e toda a sua potência como o direito à afirmação da vida e da existência na sua plenitude e poética. Aqui, proponho também um alargamento do entendimento da dialética como o que transborda o contraditório para inserir-se como algo constitutivo dos processos sociais e da formação das subjetividades. Tal qual nos orienta as sabedorias ancestrais afro-indígenas sobre o caráter dialético de Exu – uma contradição que não se limita ao seu aspecto opositor, antes entende ser a oposição algo também constitutivo à “manutenção das coisas no mundo como essas se apresentam aos homens.” (BRITO, 2018, p. 37)

A minha experiência profissional com jovens dá-se majoritariamente no espaço escolar de uma instituição de educação profissional e tecnológica. Nela, a ideia muito presente da profissionalização imediata e da definição de carreiras ocorre não apenas precipitadamente e carente de reflexividade, como requerendo das e dos estudantes uma adultização precoce,

por entender que somente por essa via é possível creditar e legitimar responsabilidade necessária à experiência laboral.

Nesse momento de produção de minha tese, que foi o momento de repensar os meus processos de vida, de revisar memórias, enxerguei na minha trajetória o meu próprio abandono juvenil. Diante da renúncia ao não me reconhecer jovem, como já mencionado, herdei, absorvi e cristalicei visões preconceituosas, limitadas e conservadoras presentes na minha família. Igualmente, na escola de educação básica que eu frequentei e onde, o tempo todo, era levada a desacreditar na capacidade que aos jovens também cabe a mesma valorização de vida e *status* social dada aos adultos, sobretudo no que se refere à importância das suas opiniões e ao respeito às suas decisões e aos seus projetos de vida.

Não obstante, ainda hoje, na escola em que trabalho, que lida majoritariamente com um público juvenil, a crença da ausência de maturidade e de responsabilidade que preconceituam um perfil determinado aos jovens é estrutural. Em geral, são desconsideradas as experiências de vida das e dos jovens, as suas opiniões e os seus saberes anteriores à vida escolar. Algumas vezes são tidos como inconsequentes, outras tantas como irresponsáveis e preguiçosos. Soma-se a isso, ainda, a ideia de que se não estudam é porque não querem nada; se o jovem faz um questionamento ou pede que seus direitos previstos em regimento escolar sejam assegurados a resposta institucional, via de regra, é pôr em xeque a sua conduta ou desacreditar sua opinião, sua reivindicação, colocando em dúvida sua atitude e seu pleito. Quando não, o constrangimento de pais, mães e responsáveis “convidados” a comparecer à unidade escolar para que tomem ciência da atitude “desrespeitosa” do filho ou da filha, o que é de um mal-estar avassalador e denuncia a dificuldade institucional para lidar com conflitos intergeracionais e posturas dialógicas.

Lembro ainda, com grande amargor, o quanto o meu trabalho foi se tornando enfadonho e cansativo, e de como eu não via mais potencialidades na minha relação com aquelas e aqueles jovens. Do mesmo modo, passei a não mais enxergar potências de vida no pertencimento das e dos estudantes com a escola normativa-desencantadora. O exercício da profissionalização restrita e exclusivamente atenta às exigências burocráticas, num espaço institucional que cerceia liberdades, alegrias e diversidades de viver, também me fez renunciar à vontade prazerosa e ao aprendizado de lidar com as e os jovens, passando a enxergá-los como meros números em atendimento e não vidas.

Sensibilizada por um novo pensar, sentir e fazer nas relações com elas e eles passei a questionar as muitas contradições sociais que atravessam os debates estruturais no tocante à juventude. Por exemplo: qual a nossa responsabilidade com a juventude quando, ao mesmo

tempo, lançamos sobre as e os jovens um olhar desqualificador e de desprezo às suas ações e infantilizamos as suas posturas ou tratamos tudo pejorativamente, como “coisa de adolescente”, cobrando-lhes atitudes e decisões, reivindicando grande maturidade e um nível complexo de elaboração nas escolhas para a vida e para o futuro?

Já para muitas e muitos outros jovens que convivem com o risco da morte iminente, jovens que vivem num contexto de fabricação de miséria, as modelizações de comportamento pautadas no mito do jovem perigoso nos faz aceitar, enquanto sociedade, conviver de forma natural com o genocídio da juventude preta, pobre e periférica, sem que sequer cobremos a responsabilização do Estado na proteção dessas vidas. Ao contrário, alguns (ou muitos) defendem, ainda hoje, a redução da maioridade penal, reivindicando mais punição e violência como saída para resolução de problemas estruturais. Como dialogar sobre esperança e projetos de vida com as e os jovens diante de uma sociedade que desmorona ética e politicamente, uma sociedade que pactua e naturaliza a violência, uma sociedade que segrega, que despreza, que extermina subjetividades e corpos considerados diferentes? Somos o país que convive com estatísticas de horror, o tempo todo a nos informar, por exemplo, que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado; a cada 24 horas, treze mulheres são vítimas de feminicídio, das quais oito são negras; e o que mais mata a população LGBTQI.²⁰

Como já dito anteriormente, afastando-me da compreensão de que a juventude não é uma condição natural – antes, ela é uma construção social –, as experiências de vida das e dos jovens assumem, para mim, especial importância. No tocante ainda à valorização das experiências, temos que essas não só extrapolam as categorias etárias como nos permitem explorar os diálogos intergeracionais, dado que ser jovem “[...] é muito mais que uma palavra, assim como a juventude é muito mais que um estilo de vida” (CORDEIRO, 2009, p. 56). Nessa perspectiva, destaco a reflexão registrada por Groppo et al. (2017), em artigo sobre as ocupações estudantis no Sul do estado de Minas Gerais, em articulação com Miguel Arroio (2014) e Jaqueline Moll (2013), segundo a qual “[...] propostas interessantes acerca dos diálogos intergeracionais partem da ruptura de alguns supostos tradicionais acerca das categorias etárias e do desenvolvimento humano”(Groppo, 2017, p. 148). Em outras palavras, uma fase da vida não deveria ser entendida como precedente a outra enquanto preparação, porque o etapismo isola os sujeitos em papéis determinados, o que desprezaria especificidades e qualidades de um tempo de vida que também melhor seria se considerado como circular, espiral e não linear.

²⁰ Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, *queer* e intersexo.

Ainda no tocante à sociologia da juventude, Groppo (2017) percebe a existência de dois extremos de análise, quais sejam, a reificação e a negação como categoria social. Para esse autor, a reificação lida com uma concepção de juventude como algo natural e universal da vida humana, renunciando desse modo a qualquer construção social, como se ela “[...] existisse por si mesma” (GROPPO, 2017, p. 11), como se, desse modo, fosse alheia às interferências do mundo e da realidade social. Essa abordagem estaria contida, por exemplo, nas reflexões do filósofo vitalista Ortega y Gasset (1987). Já a negação, como outra ponta do extremo, estaria contida na assertiva do filósofo Pierre Bordieau (1983 apud GROPPPO, 2017, p. 11), ao afirmar que “[...] a juventude é apenas uma palavra”.

É de Groppo (2017) a observação em que me apoio e segunda a qual a produção sociológica sobre juventude, ao longo do século XX, incorre em dois tipos de problema. Primeiramente, haveria problemas de fragilidade teórica nas pesquisas que privilegiaram o empirismo, a descrição e o relato, ainda que de extrema importância, ao mesmo tempo em que algumas vertentes negariam a validade sociológica da juventude, muito presente no estruturalismo e em algumas versões do marxismo. Já o segundo tipo de problema reside no fato de que, tradicionalmente, as ciências sociais pautaram as suas produções colocando-se à serviço do Estado, lidando exclusivamente com problemas que eram situacionais e da “moda”. A saber, “delinquência juvenil”, radicalismo estudantil, violências praticadas por jovens e políticas públicas para a juventude, entre outros (GROPPO, 2017).

Com efeito, é preciso observar ainda que a concepção de juventude na sociologia se relaciona com outras ciências que igualmente produziram e produzem conhecimento sobre o que seria essa fase da vida. Nas ciências biomédicas, a noção de puberdade destaca as transformações decorrentes com o fim da infância; na psicologia, o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos ocorre na especificidade da adolescência. Em ambas, a demarcação etária é fundamental para se pensar essa fase da vida. Não obstante, o arcabouço jurídico e as políticas sociais que estruturam o Estado moderno pautaram-se nas definições científicas oriundas dessas áreas do saber.

Na atualidade, há de se considerar a diversidade nas definições: a puberdade, demarcada entre os 12 e 15 anos, podendo apresentar-se mais cedo, e a menoridade, considerada outrora aos 18 ou 21 anos (dependendo do país). No Brasil, desde 2013, com a promulgação do Estatuto da Juventude, essa faixa etária se estende até os 29 anos. Todavia, é preciso ter em perspectiva, ainda, que os marcos legais são amplamente influenciados pelas

concepções culturais e projetos civilizatórios²¹, em diálogo e como eixos estruturais marcadamente presentes nos estudos juvenis. Sobre isso diz Groppo (2018, p. 42):

É preciso lembrar que, obviamente, os marcos legais são amplamente influenciados pelas concepções culturais e práticas sociais vigentes. Como se verá, há muito dos chamados projetos civilizatórios nestas iniciativas de reconhecimento de direitos específicos àqueles ditos como mais vulneráveis, tais como crianças, adolescentes, idosos, mulheres e minorias. Mas, também, os marcos legais influem nessas concepções e práticas. Diante do que a própria sociologia da juventude costumava pensar sobre a juventude, ao menos até os primeiros anos do presente século, a faixa etária que a cobriria, mesmo quando destacava a relatividade destes marcos etários, ficava aquém dos 29 anos.

Juventude é o termo utilizado quando se fala de sujeitos presentes nas abordagens médicas e psicológicas. Igualmente, em sentido oposto à psicologia, pode-se fazer uso do termo adolescência como sinônimo de juventude para nomear um primeiro momento de ingresso na vida juvenil. Em síntese, para o desenvolvimento de meus estudos nesta pesquisa, faço a opção por compartilhar do entendimento de Groppo (2017), apoiando-me ainda em Mônica Peregrino (2011) e Elisa Castro (2013). Assumo, assim, à luz das diferentes definições de juventude usadas nas ciências sociais ao longo dos séculos XX e XXI, que “[...] a juventude é, sobretudo, uma categoria social e não uma condição natural do indivíduo” (GROPPO, 2018, p. 11). Para esse autor, trata-se de uma fase da vida social caracterizada

[...] por um *status* social com independência relativa ao núcleo familiar original e por menor autonomia diante das instituições sociais para além das familiares. Ela se distingue da infância por ter um *status*, ou grau de prestígio social, maior. E se distingue da maturidade pelo menor prestígio social, o que significa menores direitos diante de um mundo público e relativa dependência do núcleo familiar. A noção sociológica de juventude como *status* ou posição social (Peregrino, 2011) relaciona a condição juvenil à estrutura de privilégios e deveres socialmente reconhecidos (Castro, 2013). A juventude é, na sociologia, uma categoria social. Social pelo fato de fazer parte da estrutura social, de formar um grupo, uma coletividade de sujeitos, assemelhados pelo *status* etário intermediário. Também é uma categoria social por fazer parte do imaginário social, como símbolo. (...) A juventude é, na sociologia, também uma categoria histórica. É que a juventude, concretamente como representação social e como grupo etário, não é reconhecida ou formada em todas as sociedades (...) a ponto de poder desaparecer quando dada sociedade se reconfigura – como na passagem das sociedades antigas às medievais, no mundo europeu. Nesse sentido, a idade, por si só, não define a condição juvenil (GROPPO, 2017, p. 13).

Como demonstrado na citação acima, a idade por si só não define a condição juvenil. Todavia, a modernidade passou a operar a organização da vida cotidiana a partir da definição de papéis sociais rígidos e marcadores objetivos, fundamentados na naturalização e na

²¹ Apenas em 2010 a Constituição Federal foi alterada, passando a incluir o termo “jovem”, enquanto o Estatuto da Juventude foi sancionado somente em 2013.

cronologização de um curso de vida que se quis universal. Outrossim, o estabelecimento de categorias etárias na modernidade dialogou com a “[...] institucionalização do curso da vida” (GROPPO, 2017, p.14), fazendo com que as instituições sociais fossem pensadas para o atendimento de públicos de acordo com suas idades: creche, escola, quartel, universidade e abrigo, entre outros.

O tema do vandalismo e da delinquência juvenil seguem ainda muito presentes na atualidade, desde retóricas que tentam atribuir desqualificação e tratamento pejorativo e punitivo às resistências e aos movimentos juvenis. No tocante ao movimento de ocupação estudantil, frases como “*Eles não fazem porra nenhuma*” e “*Eles tão lá de sacanagem, de putaria*” refletem o funcionamento normal e estrutural com que se lida majoritariamente com a condição juvenil, a partir de uma certa concepção reguladora da vida que visa à institucionalização e à padronização do comportamento jovem. Operando sob o binômio integração/desvio para o que foge à regra (uma regra é clara: heteronormativa, branca e masculina, em geral), quase sempre considerado patologia e comportamento social negativo, requisita punição e medicação como mecanismo de regulação e tratamento do desvio. Nesse sentido, destaco a narrativa de uma estudante do IFRJ que atuou na ocupação. Essa narrativa foi gravada e disponibilizada para mim por ocasião da pesquisa.

Minha mente fica junto com todas aquelas pessoas maravilhosas que eu mal sei descrever. Em quatro dias eu vivenciei uma experiência única: me aproximei de pessoas de outros cursos, fiz diversas amizades, vivi momentos jamais esperados. Todos unidos em prol de uma causa, educação e saúde, minha, sua e de toda a população. É, realmente, “estudante que faz ocupação é ser vagabundo, é não querer nada pra vida; se quisesse de verdade estaria estudando e não fazendo baderna”. Baderna essa que uniu os três cursos do meu campus, quando jamais ninguém conseguiu unir. Seria mais fácil ficar em casa acordando tarde e vendo Netflix. Quando dizemos que estamos em luta, acredite, é real. Não é só uma postagem no Facebook. É dedicar o seu tempo, a sua saúde mental e física e o seu social pela defesa de um direito que é nosso. Pense nisso: estamos lutando por você!

Finalizo esta seção pensando que a ideia da moratória social, presente ainda hoje na nossa sociedade e que entende, *a priori*, que a postergação das responsabilidades sociais será aceita e até compreendida, desde que acompanhada de comportamento normativo, dócil e, no limite, obediente, esquece que, como tudo na vida, existe o contraditório: quem não pode com a formiga, não atíça o formigueiro!²²

²² Frase de ordem, usada pelos ocupas e por muitos outros movimentos sociais em atos e manifestações.

1.2 “A gente tá tentando explicar que a gente não tá aqui fazendo baderna”: juventude como construção social em tempos de flexibilização, neoliberalismo e necropolítica

Nada mais distante da “imaginação percussiva” que a vida que andamos levando, enjaulados em hospícios de concreto, desencantados do mundo, condecorados com tarjas pretas. Parecemos eufóricos desmedidos ou silenciosos deslocados. Educados na lógica normativa, somos incapazes de atentar para culturas que subvertem ritmos, rompem constâncias, acham soluções imprevisíveis e criam maneiras de preencher o vazio. Estamos morrendo prenhes de ódios e razões

Luiz Antonio Simas

Corroborando a assumpção de que em pesquisa social não existe neutralidade²³, parto do pressuposto de que a complexidade do Brasil, país de história colonial, patriarcal e passado escravagista que não acabou, precisa ser observada sempre. Se quisermos entender e elucidar, nas conexões de estudos que fazemos, como essa estrutura se modifica conjunturalmente mantendo suas bases, seus eixos condutores fundantes e estruturantes, precisamos evidenciar e encarar os desafios que se apresentam nos momentos históricos e propor alternativas pautadas pela justiça social e superação das desigualdades. Essa é, ao meu ver, uma das tarefas do intelectual crítico comprometido com os dilemas e as injustiças sociais.

Nessa perspectiva, meu objetivo nesta seção é desenvolver um pouco mais a ideia de juventude como construção social, propondo alguns estreitamentos de ordem conjuntural. Assim, no tocante às alterações no modo de produzir a vida em sociedade, aponto as mudanças importantes a partir dos anos de 1970, mas que não se encerram nem começam aí. Como já mencionado, faço essa opção por entender a particularidade brasileira, na qual

²³ Inspiro-me no depoimento do professor Florestan Fernandes, nos idos de 1977: “O comportamento de cada indivíduo é uma questão de consciência individual. Não posso avaliar um colega meu que prefere ser neutro, entre aspas. Pode ser um mecanismo de autoproteção. Outras vezes a pessoa de fato tem uma posição política muito moderada e não se sente posta em causa. Ou então trata-se de um cientista de laboratório, cuja linha de pensamento não é crítica. Para ele, a física, química, biologia não estão sendo prejudicadas. É uma maneira equivocada de pensar, mas pensam assim. Em regra, sabe-se que esse tipo de reflexão é autoprotetivo. Sobre esse aspecto tanto o psicólogo quanto o sociólogo, o biólogo, o antropólogo converge neste sentido: uma das reações básicas do organismo e do indivíduo é a de autodefesa, biológica e psicológica. Não se pode condenar ninguém por isso, embora se lamente que essa reação não se eleve ao nível de consciência e que as pessoas não reflitam sobre o seu significado. Pode não estar colaborando com o sistema de uma forma direta, mas não está desempenhando o papel inerente à responsabilidade do intelectual. São coisas diferentes: uma é colaborar com o governo, o que envolve uma decisão consciente, quer ela seja clara ou dissimulada; outra é uma atitude de autodefesa inconsciente em que a pessoa, mesmo não estando a colaborar, deixa de cumprir uma tarefa crítica. *Porque o intelectual precisa ter uma tarefa crítica, ele goste ou não.* Aliás, tarefa crítica não é só uma, que só exerce quem pensa como eu. Existem várias maneiras de reagir. *A omissão é que é injustificável.* Já dizia o clássico Vieira: ‘A omissão é o pior dos pecados’” (apud COHN, 2008, p. 56 – grifos meus).

passado e presente se amalgamam nos colocando numa “[...] condição colonial permanente, embora instável e mutável” (FERNANDES, 2008, p. 27).²⁴

Assim, percebo que as alterações no modo de produção capitalista, desde o final do século passado, repercutiram também no padrão de sociabilidade vigente, operando transformações na subjetividade dos sujeitos sociais e pondo em xeque entendimentos sobre a cronologização e a própria institucionalização do curso da vida, no que diz respeito a uma ideia de linearidade e à produção de comportamentos modelizados, normativos e conservadores. Em contrapartida, a ideia de flexibilidade como resposta às formas rígidas de se pensar e fazer a vida tornaram-se emergentes e passaram a ser reivindicadas. No tocante à juventude, não se pode negar que marcadores etários continuam sustentando as representações sociais que orientam as atitudes dos sujeitos, bem como a permanência das institucionalidades na sociedade moderna. É preciso reconhecer, contudo, o surgimento de novas abordagens nas pesquisas sobre essa população influenciadas por um contexto de “capitalismo flexível” e de “relações líquidas”. Na percepção de Groppo (2016, 2017), seriam essas as teorias pós-críticas da juventude, emergentes num cenário de implosão da própria sociologia na década de 1970. Por ora, destacamos que essas teorias têm em comum

[...] a concepção de que houve uma ruptura (mais ou menos radical, conforme a tendência) da juventude como ela foi tradicionalmente concebida pela sociologia. Concepção tradicional que, no essencial, nem mesmo as teorias críticas teriam rompido. Essa concepção tradicional de juventude afirmava que: a) os jovens formam um grupo etário bem definido e bem delimitado, com uma associação clara entre cada categoria etária e determinadas funções e instituições sociais – infância e juventude associadas à educação (escola e universidade); maturidade ao mundo do trabalho, empresa, indústria, sindicato e partido; velhice à aposentadoria e previdência social; b) há transição linear à vida adulta, com a juventude terminando com feitos quase simultâneos, como o fim da escolarização, o ingresso no mundo do trabalho, o casamento, a formação de um lar próprio e a maternidade/paternidade; c) a socialização se dava por meio da ação das gerações mais velhas sobre as mais novas, ou seja, por adultos que guiavam crianças e jovens à plena integração social; d) a moratória social, como uma postergação do direito dos jovens ao exercício da sexualidade, do consumo e da participação social plena (GROPPO, 2016, p. 50).

Recuperando ainda alguns problemas dessas abordagens, quero pontuar que a concepção tradicional desenvolvida pela sociologia da juventude na primeira metade do século XX é tributária do estrutural-funcionalismo, cujas ideias estão presentes ainda hoje nas pesquisas sobre os jovens. A percepção de que essa é uma fase de transição à idade adulta a concebe não só como natural e universal, mas também como linear e homogênea. Se ser jovem é uma transitoriedade, logo, seu *status* social está rebaixado, assumindo uma posição

²⁴ Pensamento inspirado no saudoso professor intelectual militante Florestan Fernandes e sua importante discussão sobre a especificidade do Brasil enquanto país de capitalismo dependente e passado colonial.

de menor relevância no cenário social diante de um ideal plenamente atingido na fase adulta. Do mesmo modo, ao considerar a juventude como natural e homogênea, espera-se que as e os jovens tenham um modelo de vida prescrito e uma performance previamente aceita. O que foge desse lugar de normalidade é considerado desvio e, no limite, uma patologia social.

As teorias tradicionais percebem a socialização de jovens a partir da condução da geração mais velha. Assim, os conflitos e as discontinuidades entre as gerações assumem disfunções no processo de socialização; ou, ainda, o que não é funcional dentro de um sistema passa a ser visto como disfuncional e, ao fim e ao cabo, deve ser corrigido ou rejeitado. No cerne da concepção tradicional de juventude ancorada no estrutural-funcionalismo está a interpretação de resistência como algo que, contrariando a norma, assumiria uma disfuncionalidade. Essa ideia foi por mim muito observada no contexto das ocupações estudantis no IFRJ, em que muitas críticas negativas foram erigidas em torno da tese de pertinência do movimento, bem como de doutrinação dos jovens por parte de “professoras e professores esquerdistas”. Isso demonstra não apenas uma compreensão conservadora de juventude, como bastante preconceituosa na medida em que associa os sujeitos jovens a uma incapacidade reflexiva crítica, estando à mercê de adultos e, desse modo, sendo facilmente cooptados.

Do início do século XX até os anos de 1960, a sociologia da juventude foi marcadamente conduzida pelas vertentes sociológicas oriundas dos Estados Unidos: a Escola de Chicago, o interacionismo simbólico e o estrutural-funcionalismo, o que convergiu para certa naturalização do ser jovem. Nesse sentido, como conceito, esta seria uma fase mais ou menos evidente no curso da vida (GROPPO, 2018), ainda que a psicologia da juventude, no tocante às contribuições de Stanley Hall, tenha relativizado o caráter natural ou biológico da adolescência ao destacar a importância das relações em sociedade.

Em meados do século passado, ao lado da sociologia estrutural-funcionalista, uma tendência nascente se constituiu, combinando as noções de geração e moratória social. O sociólogo Karl Mannheim, principal expoente da corrente geracional, atribuía aos jovens a defesa do potencial renovador da sociedade. Já o psicanalista Erick Erikson, que cunhou o termo moratória psicossocial (ou social), destacava a importância da complacência social com as experimentações juvenis. Há nessa ideia, porém, certo adiamento do direito de participação política e social, bem como do exercício da sexualidade. Para Groppo (2017, p. 53), ambas as noções, de geração e de moratória social, constituíram o primeiro rebento das teorias críticas, cuja convergência de análise “[...] tende a reconhecer o papel das juventudes na transformação social, atribuindo sentido positivo a este.”

Muito influentes na segunda metade do século XX, as teorias críticas colocaram uma pergunta central à sociologia da juventude: as novas gerações poderiam contribuir com a reforma ou a revolução do sistema social (GROPPO, 2018)? José Machado Pais (1993) aponta a ocorrência de duas correntes de pensamento no interior das teorias críticas, quais sejam, a geracional e a classista. Para esse autor, importante destacar, a corrente classista chega ao extremo de negar estatuto sociológico aos jovens, diluindo as especificidades da condição juvenil e da atuação dos jovens na luta política.

Os anos de 1970 guardam especial complexidade no que se refere à trajetória da sociologia da juventude, fazendo implodir o tema da construção e reconstrução dos estudos nessa área. Temas como transitoriedade da condição juvenil à idade adulta, moratória social com postergação do direito ao exercício da sexualidade e à participação política, socialização dos jovens baseada na tutela das gerações mais antigas, institucionalização da vida em categorias etárias implodiram e as novas configurações dos movimentos juvenis emergentes levaram a sociologia a viver dos “[...] cacos colhidos por suas reflexões e pesquisas” (GROPPO, 2018, p. 84). É importante reconhecer que a crise da sociologia tem a ver com a própria crise da modernidade que, por seu turno, se relaciona com a crise do sistema capitalista e as reconfigurações no mundo produtivo. A juventude, como subcampo da grande área da sociologia, não foi isentada dessas alterações.

De que modo, então, esse conjunto de alterações na sociedade, entendido por alguns autores como a predominância de um padrão de flexibilidade, vêm transformando as e os jovens, as suas dinâmicas de vida, as suas singularidades, as suas experiências sociais, as suas organizações e resistências? Na tentativa de alinhar os elementos estruturais com a produção da subjetividade da juventude brasileira na atualidade, opto pelas teorizações do professor David Harvey, que em seu livro *A condição pós-moderna* (2010) adota a categoria acumulação flexível como interpretativa da atual conjuntura. Desse modo, reconheço as importantes mediações para o debate que me proponho no que se refere ao desafio de pensar a contemporaneidade desse mundo e a produção das nossas subjetividades, lutas e a condição da juventude brasileira.

Logo, ancorada em Harvey (2010), compreendo que os anos 1970 guardam importantes alterações no tocante a novos formatos de acumulação capitalista pós-fordista. Essas mudanças emergem, sobretudo, num contexto em que a superprodução de mercadorias gera deflação e prejuízos para as elites econômicas. Assim, a necessidade de recuperação de lucros advoga mudanças não só no teor de acumulação como na reconfiguração dos Estados nacionais, fazendo emergir o pacto neoliberal como projeto político e econômico,

reverberando em um novo padrão de colonialismo nos países periféricos. Esse novo padrão toma a necropolítica, nos termos conceituados por Achille Mbembe (2018), como um modo de gerir a vida no capitalismo. É do professor Silvio Almeida²⁵, para mim, a frase que melhor sintetiza a relação entre neoliberalismo e necropolítica: “A necropolítica é uma forma de gerir a vida no neoliberalismo. A necropolítica é o signo da morte”. Em sua obra *Racismo estrutural*, Almeida (2019, p. 117) observa:

E o fato é que o fim do nazismo não significou o fim do colonialismo e nem das práticas coloniais pelos Estados europeus. Por isso, diz Césaire que “a Europa é indefensável”. O colonialismo, portanto, dá ao mundo um novo modelo de administração, que não se ampara no equilíbrio entre a vida e a morte, entre o “fazer viver e o deixar morrer”; o colonialismo não mais tem como base a decisão sobre a vida e a morte, mas tão somente o exercício da morte, sobre as formas de ceifar a vida ou de colocá-la em permanente contato com a morte. Não se trata somente do biopoder e nem da biopolítica [termos propostos por Foucault] quando se fala da experiência do colonialismo e do *apartheid*, mas daquilo que Achille Mbembe chama necropoder e necropolítica, em que guerra, política, homicídio e suicídio tornam-se indistinguíveis.

No âmbito das transformações no mundo produtivo, o neoliberalismo advogou a emergência de modos de produzir baseados na flexibilidade em contraponto às práticas mais rígidas, muito presentes no fordismo e na experiência do trabalho em série. E isso alterou substancialmente o modo como nos reproduzimos social e culturalmente e lidamos com o tempo e o espaço. Feita essa observação, entendo que é fundamental balizar essa reflexão calibrando a análise sobre as especificidades dessas alterações no conjunto dos países periféricos e coloniais, marcados pelo ingresso desigual no capitalismo mundial, no qual a ideologia desenvolvimentista tendeu e tende a ofuscar nossa compreensão quanto ao que nos faltaria como nação para nos tornamos um país desenvolvido. No mesmo sentido, no campo da educação, a retomada da teoria do capital humano, agora travestida de retórica meritocrática, reatualiza o racismo, a meritocracia e o elitismo sob novas faces, com aprofundamento da crise civilizatória e da barbárie social. Para Almeida (2019, p. 124), a análise de Mbembe²⁶ acerca da configuração atual da soberania é

²⁵ No dia 17 de abril de 2020, em uma *live* mediada pelo teólogo e escritor Ronilso Pacheco.

²⁶ Nascido na República dos Camarões, em 1957, Achille Mbembe é historiador, cientista político, filósofo e ensaísta. Doutorado em história pela Paris-Sorbonne, em 1989, lecionou em diversas universidades nos Estados Unidos. “Seus estudos, especialmente voltados para a História da África e o pós-colonialismo, procuram entender o continente africano a partir das relações estabelecidas nos níveis psíquico, semiótico, político e sexual com o resto do mundo” (LOPES e SIMAS, 2020, p. 124).

[...] absolutamente condizente com o atual estágio das relações na economia do capitalismo pós-fordista e sob a égide da política neoliberal. As políticas da austeridade e o encurtamento das redes de proteção social mergulham o mundo no permanente pesadelo do desamparo e da desesperança. Resta ao Estado, como balizador das relações de conflito, adaptar-se a esta lógica em que a continuidade das formas essenciais da vida socioeconômica depende da morte e do encarceramento. Sob as condições objetivas e subjetivas projetadas no horizonte neoliberal, o estado de exceção torna-se a forma política vigente.

Podemos entender que as práticas neoliberalizantes adotadas por diferentes governos no pós-Segunda Guerra Mundial (1945), especificamente a partir dos anos de 1970, operaram de formas diferenciadas. Apesar de comungarem um mesmo receituário ideológico, a fim de responder à retomada das taxas de lucro e manter o poder das elites econômicas e dirigentes, elas reverberaram um mesmo resultado: o aumento exponencial da miséria e da desigualdade social. Nessa perspectiva, foram alargados os prejuízos sociais e econômicos nos países da periferia do capitalismo, em que o Brasil se insere, agudizando todo um cenário de recrudescimento e aprofundamento de nossa condição colonial.

Como bem observou o professor Florestan Fernandes, em sua vasta obra intelectual-militante, a nossa condição periférica deriva do tipo de integração ao capital monopolista e da relação que a burguesia nacional estabeleceu com o imperialismo. Outrossim, a manutenção de nosso estatuto periférico redundou numa condição colonial permanente, muito embora instável e mutável, nos legando o capitalismo dependente, branco e heteropatriarcal, e uma condição colonial-racista como realidade histórica. Expressão de um projeto de nação pactuado entre as burguesias brasileiras e as dos países hegemônicos, esse legado produziu uma dupla dominação, identificada por Fernandes (2009) como padrão composto de hegemonia burguesa, realizável pelo teor autocrático, contrarrevolucionário e despótico das burguesias periféricas. A dramaticidade dessa relação agudiza um caráter superexploratório do trabalho como traço da herança escravocrata, ao mesmo tempo que potencializa a miséria social, o racismo e o sexismo que redundam em violências e desigualdades profundas no conjunto da totalidade social. Cabe destacar que esse projeto de “nação” para a periferia do mundo é particularidade e não etapa da expansão capitalista, sendo o capitalismo dependente “[...] a especificidade na sua fase monopolista” (CARDOSO, 2005, p. 11).

Trazer esse movimento e essa compreensão é primordial para pensarmos a dinâmica dos movimentos de resistência frente às condições materiais exponencialmente precárias e grandiosamente violentas que marcam as vidas dos jovens pretos, pobres e periféricos, da população LGBTQI+ e das mulheres, sobretudo, as negras e indígenas, cotidianamente ameaçadas pela violência que estrutura uma sociedade conservadora como a brasileira. A cada

dia, por exemplo, 135 brasileiras são estupradas e 13 mortes violentas de mulheres são quantificadas, enquanto em 2018 30,4% dos 4.519 homicídios de mulheres registrados no país foram categorizados como feminicídio²⁷ (FBSP, 2020). No caso dos jovens, foram registrados 30.873 assassinatos em 2018, sendo 60,4 homicídios a cada 100 mil pessoas nessa faixa etária, representando 53,3% do total de homicídios no país (IPEA, 2020). Em 2017, de acordo com o *Atlas da violência* de 2019, 75,5% das vítimas de homicídios eram pretas ou pardas. O fenômeno dos homicídios de jovens no Brasil é, majoritariamente, um cenário de homicídios de homens negros.

Diante disso, mais uma vez é preciso afirmar: a necropolítica é modo de gerir a vida no neoliberalismo. E, portanto, ressalta Almeida (2019, p. 125),

[...] instaura-se como a organização necessária do poder em um mundo em que a morte avança implacavelmente sobre a vida. A justificação da morte em nome dos riscos à economia e à segurança torna-se o fundamento ético dessa realidade. Diante disso, a lógica da colônia materializa-se na gestão praticada pelos Estados contemporâneos, especialmente nos países da periferia do capitalismo, em que as antigas práticas coloniais deixaram resquícios. Como também observa Achille Mbembe, o neoliberalismo cria o devir-negro no mundo: as mazelas econômicas antes destinadas aos habitantes das colônias agora se espalham para todos os cantos e ameaçam fazer com que toda a humanidade venha a ter o seu dia de negro, que pouco tem a ver com a cor da pele, mas essencialmente com a condição de viver para a morte, de conviver com o medo, com a expectativa ou com a efetividade da vida pobre e miserável. A descrição de pessoas que vivem normalmente sob a mira de um fuzil, que têm a casa invadida durante a noite, que têm de pular corpos para se locomover, que convivem com o desaparecimento inexplicável de amigos e/ou parentes é compatível com diversos lugares do mundo e atesta a universalização da necropolítica e do racismo do Estado, inclusive no Brasil.

Estreitando a análise na busca por fatores que determinam a condição juvenil na atualidade, recupero em Harvey (2010) a percepção de que a forma como vimos lidando com o espaço e o tempo na vida social relaciona-se com a tentativa de estabelecer novos vínculos materiais entre processos político-econômicos e culturais. Desse modo, produzir com ênfase na flexibilidade conjugou a necessidade de tornar mais rápido o processo e o ritmo de

²⁷ Crime tipificado pela Lei nº 13.104, designa o assassinato de mulheres em contexto de violência doméstica/familiar ou em decorrência de menosprezo ou discriminação à condição feminina (BRASIL, 2015). Os resultados do *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, divulgados em 2020, indicam um crescimento do feminicídio em relação aos homicídios de mulheres registrados pelas polícias civis, que foi de 29,4% no mesmo período (FBSP, 2020). O levantamento, que abrange o decênio 2008-2018, indica ainda que as mulheres negras são as principais vítimas de homicídio: em 2018, 68% das assassinadas no Brasil eram negras, uma taxa de mortalidade de 5,2 por 100 mil habitantes, praticamente o dobro das não negras (2,8/100 mil). Para se ter uma ideia do peso do marcador de raça na violência de gênero, entre 2017 e 2018 houve uma queda de 12,3% nos assassinatos de não negras, enquanto entre as negras essa redução foi de apenas 7,2%. A análise do decênio evidencia essa diferença: “[...] enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras caiu 11,7%, a taxa entre as mulheres negras aumentou 12,4%” (IPEA, 2020, p. 37).

produção visando à imediatividade do consumo para a maximização dos lucros. Por seu turno, reduzir o tempo de giro do consumo acentuou todo um processo de descartabilidade do produto. As pesquisas de Harvey (2010, p. 148) nos mostram que “[...] a meia vida de um produto fordista típico, por exemplo, era de cinco a sete anos, mas a acumulação flexível diminuiu isso em mais da metade em certos setores.”

O acesso ao conhecimento científico e técnico, requisitos indispensáveis na corrida competitiva, característica estrutural do sistema capitalista, intensificou-se numa conjuntura de acumulação flexível. Num mundo marcado por rápidas mudanças de gostos e necessidades, “[...] o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica” (HARVEY, 2010, p. 151) implica a possibilidade de alcançar vantagens competitivas. Nesse contexto, as inovações assumem destaque e uma produção homogênea perde a centralidade diante de novos formatos de produção para nichos de mercado ou em pequenos lotes, a fim de eliminar os estoques visando ao atendimento das demandas. As pautas identitárias são capturadas, isoladas nas “[...] avenidas das identidades” (AKOTIRENE, 2018, p. 14), individualizadas e ressignificadas pelo movimento de busca incessante de aumento de lucratividade do capital, obnubilando o teor revolucionário dos movimentos de luta por justiça social.

Consumir de forma mais rápida e produzir de modo mais intenso e flexível, porque adaptativo às constantes alterações, trouxe consequências reais na maneira como passamos a experimentar o tempo, numa perspectiva mais acelerada, e o espaço, numa perspectiva comprimida. Algumas características dessa mudança cultural observada por Harvey (2010) dão conta de estabelecer importantes relações na pós-modernidade, enquanto uma percepção sensorial confusa, disruptiva e distópica que se tornou ascendente nos movimentos políticos, culturais e filosóficos contemporâneos. No campo da subjetividade, aprender a trabalhar com a volatilidade gerou o cultivo da arte de obter ganhos imediatos sempre que possível. Lidar com o descarte nos fez atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego às coisas, aos edifícios, aos lugares, às pessoas e aos modos de agir e ser. A ênfase na novidade nos fez experimentar a obsolescência instantânea, e a vida foi se tornando cada vez mais descartável.

Ao capital tornou-se imperativo conjugar liquidez, imediatividade e flexibilidade nos processos produtivos. E essa atmosfera de mudanças na ordem societária acompanha uma racionalidade que advoga “modernização” da forma como percebemos o mundo, o trabalho, os produtos e as relações sociais. Penso que a máxima de Karl Marx sobre o desmantelamento da solidez nunca foi tão pujante. Produtos não são feitos para durar, assim como as relações

sociais não devem ser construídas sobre alguma possibilidade de solidez. A experiência de um tempo cada vez mais volátil não caminha ao lado de um tempo necessário para que no lidar com as emoções, sensações e experiências de vida construamos duração, constância e perenidade. Temos sede de novidades, cada vez mais fluídas; inovações que nos conectam a um mundo cada vez mais amorfo, distópico e frio.

Se me permito transbordar neste texto, gosto de refletir acerca da questão da volatilidade das relações sociais em tempos de acumulação flexível e escalada neoliberal, pensando sobre a experiência de criação de meus filhos e do quanto a forma como eles vêm experimentando o mundo nesse não tão longo espaço temporal que separa a minha infância da deles é absurdamente distante da forma como eu e meus irmãos o experimentávamos: brincadeiras de rua foram sendo substituídas por jogos eletrônicos; tempo concreto de convívio com amigos foi sendo substituído pela virtualidade das redes sociais; e o mundo parece nos engolir diariamente em face de uma enxurrada de informações e estímulos que sequer temos tempo de compreender. Fartura de alimentos prontos, ultraprocessados nas prateleiras dos supermercados, em embalagens convidativas e coloridas que ofuscam uma gama de substâncias tóxicas profundamente prejudiciais à saúde. A era virtual parece ter suplantado as nossas vontades de construção de experiências coletivas, da experimentação concreta da vida; somos cada vez mais sujeitos amorfos, encastelados, acachapados em telas.

Richard Sennett (2015), em seu livro *A corrosão do caráter*, postula que a mudança aparente na organização de rotinas e espaços de trabalho, pautados pela ênfase na flexibilidade e nos dinamismos, está longe de produzir ambientes mais humanizados. No limite, essas novas práticas laborais que advogam a flexibilidade – trabalho de curto prazo, execução de projetos – tornaram-se impeditivos à formação do caráter, cuja construção dependeria, segundo esse autor, de virtudes estáveis como lealdade, confiança, comprometimento e ajuda mútua, por exemplo, requerendo perenidade e segurança. Mas o mundo tornou-se um lugar por deveras hostil; a repulsa a rotinas burocráticas e a busca de flexibilidade produziram novas estruturas de poder e de controle, em vez de criar as condições que nos libertariam das opressões. “Haverá limites até onde as pessoas são obrigadas a dobrar-se?” – nos pergunta Sennet (2015, p. 61).

A era da flexibilidade tentou nos convencer, no âmbito da produção política, econômica e cultural, da importância de nos mantermos abertos às mudanças e dispostos a correr riscos, constantemente, em prol de uma vida com mais liberdade. A ressignificação da ideia de liberdade no interior do receituário neoliberal foi observada por Harvey (2014) como importante ferramenta para construção do consentimento. Sobre isso, ele nos diz:

A palavra liberdade ressoa tão amplamente na compreensão de senso comum que têm os norte-americanos, que se tornou “um botão que as elites podem pressionar para abrir a porta às massas” a fim de justificar qualquer coisa. Foi assim que Bush pôde justificar retrospectivamente a guerra do Iraque. Gramsci concluiu, portanto, que as questões políticas, quando “disfarçadas como culturais”, se tornam insolúveis (HARVEY, 2014, p. 49).

Essa ressignificação da ideia de liberdade também dialoga com a perpetuação de uma crença na impossibilidade de termos projetos de vida estável, perspectivas de futuro, controle e organização do nosso tempo e, conseqüentemente, uma carreira profissional. Nesses termos, liberdade não se relaciona mais com libertação das opressões e emancipação do ser, mas com aquilo que nos torna extremamente individuais e apartados de uma comunidade. No que diz respeito à juventude, seria esse o segmento social mais atingido pelo sequestro dos seus sonhos e de seu direito à vida plena e digna. Como construir projetos de vida num mundo em que não existem mais carreiras e sim, *jobs* – prestação de serviço por tempo limitado, bloco de atividade, parte de alguma coisa que é empreendida pelo *freela*, aquele profissional autônomo que se autoemprega e que tem versatilidade para atender a seus clientes de forma individual e independente? Nunca a sagração do indivíduo e da liberdade de escolha foi tão importante quanto agora. Afirmar a liberdade de escolha na esteira da individualidade nos fez caminhar na contramão de juízos coletivos.

Pensando sobre reprodução social, Harvey (2016, p. 181) nos esclarece que é nesse campo que “[...] a destruição criativa do capital manifesta seu aspecto mais traiçoeiro, promovendo um consumo alienado e formas individualistas de vida”. Essa associação – consumo alienado e individualismo – nos conduz, os sujeitos sociais, ao egoísmo, à grosseria e à competição, ao mesmo tempo em que nos culpabiliza pelos nossos “fracassos” tentando nos convencer do nosso não esforço. Para esse autor, a reflexão sobre toda a dramaticidade acerca da forma como estamos nos reproduzindo socialmente ancora-se na alienação pelo consumismo, absurdamente potencializado pela cultura da descartabilidade, da inovação e da mobilidade social. Ou seja, consumo como ostentação e demonstração de poder.

São novas expressões do capitalismo e do colonialismo na conjuntura da reorganização dos Estados, da política e da economia que, sob a face neoliberal que conjuga a necropolítica como o signo da morte, nos fez considerar a emergência da financialização. Dito de outro modo, o domínio das finanças sobre todas as outras áreas da economia, cada vez mais garantido pela liberalização dos marcos regulatórios que, por seu turno, são requeridos pelo esvaziamento do papel dos Estados nacionais na organização da vida pública. Tudo isso conjugado pela atmosfera de flexibilizações e privatizações. Com efeito, a financialização cria

o capital fictício, parasitário e predatório que se expande pelo seu teor especulativo e não produtivo, crescendo sobre o aparato estatal e conferindo a alguns poucos indivíduos um imensurável poder de influenciar processos políticos, jurídicos e econômicos. A financialização esvaziou o capital produtivo e o papel dos proprietários encarnados, ao passo que potencializou formas autonomizadas de reprodução de mais valor pelo puro teor especulativo, reverberando endividamentos em massa. Nesse contexto, os processos de expropriação de direitos trabalhistas são dramáticos e deveras agravados pela flexibilização das leis protetivas aos trabalhadores, bem como pelas ações de desmobilização das organizações coletivas e sindicais, pelo desmonte dos direitos sociais e pelo desemprego em alta. O que afeta drasticamente os projetos de vida e os sonhos das e dos jovens, sobretudo os pretos, pobres e periféricos. De acordo com o *Atlas da violência*, pobreza e desigualdade de renda são fatores que repercutem em elevadas taxas de abandono e atraso escolar entre jovens de 15 a 17 anos (IPEA, 2020), enquanto o IBGE aponta que, em 2018, 11,8% dos jovens pobres dessa faixa etária abandonaram a escola sem concluir o ensino médio, percentual de apenas 1,4% entre os mais ricos (IPEA, 2020, p.30).

No campo das subjetividades, o neoliberalismo tornou-se hegemônico como modalidade de discurso, afetando de forma ampla o conjunto da totalidade social, que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (HARVEY, 2014). Por essa adesão grande na mobilização de nossas sensações, valores e desejos, o neoliberalismo como expressão contemporânea do agravamento da crise civilizatória do capitalismo produziu também formas de subjetivação que levaram os sujeitos sociais a introjetar um auto-ódio, um cinismo e uma impossibilidade de assumir o amor como uma ética e uma responsabilidade com a vida.

Ao falar sobre as condições de fabricação da miséria que atingia dramaticamente a vida dos jovens pobres, Cordeiro (2009) reconheceu a importância de considerar que a perversa condição social em que vive a maior parte da juventude brasileira é expressão destes tempos neoliberais, que muitas vezes deixam marcas indelévels sobre a população jovem. Nesse contexto, as ocupações estudantis nos mostraram formatos inovadores de organização de luta coletiva a partir dos oprimidos e marginais. Elas nos ensinaram a transgredir em busca da efetivação da liberdade emancipadora e da reinvenção da comunidade, rompendo as fronteiras da burocracia estatal e institucional que há muito negligencia projetos de justiça social e dignidade aos oprimidos, usurpando-nos e saqueando-nos.

Se a reprodução social está cada vez mais distante da nossa humanização, contudo, é também na dependência dessa conjuntura neoliberal que uma política de oposição pode

emergir. Para tanto, precisamos estar atentos às múltiplas produções de invisibilidade, às desumanizações dos grupos oprimidos; adotar posturas e práticas antirracistas, antissexistas, anticapitalistas; e caminhar no sentido da construção de um mundo com justiça social e igualdade tendo como horizonte políticas de aproximação e amizade pautadas por uma “ética do amor”. É nesse sentido que nos inspira a pensar a professora e escritora e mulher negra norte-americana bell hooks (2020c).

1.3 “Ao contrário do que muitas pessoas falam, a gente não tá aqui sem fazer nada”: a dialética da juventude brasileira

Encontrei nos escritos e estudos de Groppo (2017) uma reflexão acerca da juventude a partir de uma concepção dialética com a sociedade e a cultura. Tal reflexão me permitiu a compreensão crítica das elaborações ainda majoritárias de uma condição²⁸ juvenil que repousa sobre um caráter naturalista e universalista. Distanciando-me dessa abordagem, observo marcadores sociais da juventude brasileira presentes e interconectados nas análises de Groppo (2018) acerca do movimento de ocupação estudantil, ainda que a epistemologia interseccional²⁹ não esteja referenciada nos seus escritos. Corroborando Carla Akotirene (2018), a interseccionalidade também como uma sensibilidade analítica é escolha política e teórica que faço neste estudo, e que atravessa minhas escritas, cruzando juventude e ocupação estudantil numa perspectiva que se conecta às questões de raça, gênero e classe, oportunizando o deslocamento dos binários.

Meu encontro com o pensamento do professor e sociólogo Groppo deu-se a partir do livro *As ocupações estudantis no Brasil*, publicado em 2018, importantíssimo para pensarmos o movimento em nível nacional. Consciente do pioneirismo desse trabalho, decidi no processo de pesquisa que deveria conhecer o referido autor. Registro essa resolução porque creio ser importante dizer dos caminhos percorridos na tessitura desta tese, dos vazios metodológicos que encontrei e dos labirintos investigativos que carregam as minhas angústias e os meus reencontros de pesquisadora profundamente afetada com o que estuda, lidando com a escassez de publicações sobre o tema das ocupações estudantis, ainda muito recente. Acredito, assim, que a produção do conhecimento socialmente referenciado nas lutas dos oprimidos tem também a responsabilidade e o compromisso ético de extrapolar conclusões, comunicar achados e trajetos. É preciso demonstrar esses caminhos teóricos-metodológicos, pois, ao fazê-lo, evidenciamos nossas escolhas políticas e, por conseguinte, nossa implicação com os saberes das experiências dos sujeitos da investigação em articulação com a experiência do pesquisador³⁰. Esse percurso que escolho é uma recusa à neutralidade da ciência.

²⁸ Condição juvenil repousa sobre uma concepção naturalista, imposta pela natureza como uma realidade exterior, fora do nosso alcance e não modificável pelas ações humanas.

²⁹ A epistemologia interseccional foi cunhada a partir da experiência das mulheres negras. Portanto, sempre que falo de interseccionalidade a relaciono com a teoria e prática do feminismo negro. Cito: COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro*. São Paulo: Boitempo, 2019; HOOKS, bell. *Teoria feminista da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019; AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

³⁰ Inspiro-me em Walter Benjamin (2012) e sua reflexão sobre o papel do narrador.

Então, no dia 7 de agosto de 2018, via e-mail, fiz contato com o professor Groppo, que me respondeu pronta e afetuosamente, indicando disponibilidade para a troca de estudos e compartilhamento de informações. Ademais, de forma generosa, ele não só me disse que enviaria seus dois últimos livros³¹, lançados 2017 e 2018, que muito me ajudariam na investigação e desenvolvimento deste trabalho, como propôs estabelecermos intercâmbio de estudos e pesquisas sobre as ocupações estudantis no estado do Rio de Janeiro.

Posteriormente, visitei a Universidade Federal de Alfenas (Unifal), em Minas Gerais, instituição onde Groppo atua como docente e coordenador do Grupo de Estudos sobre Juventude de Alfenas, que também tive a oportunidade conhecer. Viajei de carro, por mais de sete horas, na companhia de minha família (filha, filho e companheiro). Em 25 de setembro de 2018, já em Alfenas, participei de uma reunião ampliada com os integrantes do grupo de estudos sobre juventude, para o qual falei sobre as ocupações estudantis no IFRJ e ouvi relatos do andamento das suas pesquisas. Na ocasião, observamos muitas confluências investigativas sobre as ocupações, a saber: o protagonismo feminino no movimento juvenil e as pautas relacionadas às identidades das e dos jovens. Discutimos também a profundidade da crise política no Rio de Janeiro, adensada com o avanço e crescimento de lideranças neopentecostais com forte apelo religioso nos espaços políticos do Estado e o assassinato da vereadora Marielle Franco (do Partido Socialismo e Liberdade, PSOL), em 14 de março de 2018, na capital fluminense. Essa viagem e o contato com o professor Groppo e os estudantes pesquisadores fortaleceram minhas escolhas e me encorajaram a dar prosseguimento à pesquisa em dois sentidos. O primeiro, estabelecer parcerias de estudo com um corpo coletivo organizado e engajado nas resistências juvenis brasileiras; o segundo como oportunidade de compartilhar um espaço de trabalho acadêmico e de produção de conhecimento que questiona a meritocracia e o produtivismo. Ainda bastante aceita como pedra de toque da produção de conhecimento na universidade pública brasileira, essa perspectiva agrava uma conjuntura em que o neoliberalismo aprofunda a barbárie e o individualismo, hierarquizando saberes, desqualificando e deslegitimando coletivos engajados e críticos e individualizando a produção do conhecimento científico.

Desde a visita à Unifal até a escrita desta tese, também a convite, intermédio e coordenação do professor Groppo, caminho em interlocução com um grupo de pesquisadores composto por professoras e professores universitários, estudantes de graduação, mestrado e doutorado, de diferentes Estados em que as ocupações estudantis ocorreram. Representando o

³¹ Refiro-me, respectivamente, aos seguintes títulos *Introdução à sociologia da juventude* e *As ocupações estudantis no Brasil*, este último organizado em parceria com a professora Adriana Alves, da UFRRJ.

Rio de Janeiro, sigo implicada nas pesquisas sobre as ocupações ao lado das professoras Adriana Alves, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e Maria Clara Fernandes, da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec). Ambas, assim como eu, pensando e estudando o movimento nas especificidades dos locais onde ele ocorreu: a professora Adriana dedica-se ao estudo das ocupações na UFRRJ e a professora Maria Clara na Faetec e eu no IFRJ.

Recuperando as pesquisas que realizei ao longo da sistematização dos estudos sobre juventude, e inspirada na trajetória do Grupo de Estudos sobre Juventude de Alfenas, neste capítulo destaco a concepção dialética proposta por Groppo (2017). Essa concepção busca realizar uma síntese das teorias críticas, tanto na sua vertente geracional e quanto classista³², absorvendo as potencialidades de ambas as contribuições para, assim, dialogando com a institucionalização da vida na modernidade, perceber que a tentativa de modelização e normatização de um perfil juvenil também traz, por contradição, o seu oposto. E mais: acredito, pela perspectiva de Groppo (2017), que é da própria convivência entre os jovens, ainda que num espaço de cerceamento, como a escola, que nascem novos e originais formatos de luta. As ocupações estudantis, mais do que nunca, nos convidaram a esse exercício de reflexão. Afinal, do comportamento transgressor desses e dessas jovens de luta, coletivamente organizados, nasceu um movimento inovador de resistência que forçou muitas instituições a considerarem processos de transformação e aberturas, até então não imaginados. As ocupações estudantis emergem desse contraditório e, desse modo, relacionam-se com o movimento das Jornadas de Junho³³, ocorrido em 2013 no Brasil. Portanto, acompanhando o professor Groppo (2017), defendo que é do caráter contraditório e dialético que nasce a possibilidade de os indivíduos criarem identidades, comportamentos e grupos próprios e alternativos às versões oficiais.

Dialética, porque concebe a sociedade moderna, tal qual Marx e Engels (1988) indicaram já no início do “Manifesto Comunista”, como palco de contradições, tensões e lutas entre os grupos sociais que as compõem. Na verdade, para Marx e Engels toda sociedade (com exceção, talvez, das comunidades “primitivas”) é intrinsecamente contraditória, marca um arranjo harmonioso entre as partes, ao contrário do que desejaria o estrutural-funcionalismo. Nesse sentido, é também a juventude, ou a condição juvenil, na sociedade moderna, alvo e fruto de tensões, conflitos e rearranjos, parte das lutas sociais para estabelecer o domínio de certos grupos sociais, seu projeto político e visão de mundo (GROPPO, 2017, p. 84).

³² Ambas discutidas nas seções anteriores.

³³ Não objetivo discutir nesta tese as relações entre as ocupações estudantis e as Jornadas de Junho. Para tanto, indico o trabalho da professora Maria Clara Fernandes, *O governo das juventudes. O imperceptível e estranho aos controles: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2019.

A concepção dialética da juventude é um legado possível de se cultivar com base nas teorias críticas que, como já dito, resignificaram concepções elaboradas pelas teorias tradicionais, muito influentes na segunda metade do século XX. Em suas interpretações geracional e classista, as teorias críticas da juventude recriaram importantes conceitos, como geração e moratória social, agregando ainda novos temas, entre os quais conflitos de gerações, movimentos juvenis, cultura e lazer (GROPPO, 2018). Além de pavimentar o caminho para a abordagem da concepção dialética, elas entenderam que o potencial contestador das e dos jovens era algo positivo e capaz de renovar a sociedade, ao invés de tomá-los como um desvio ou disfuncionalidade, conforme já amplamente apontado nas seções anteriores.

As teorias críticas debateram a juventude como tempo de experimentação de papéis sociais em que há certo relaxamento das normas sociais para os jovens. Desse modo, avançaram no processo de desnaturalização ao perceber que a juventude não é algo evidente; antes, trata-se de uma categoria historicamente resignificada pela sociedade e pela cultura, sobretudo na marcação das etapas do curso da vida e na definição das instituições sociais. Assim, elas iniciaram um processo de reconhecimento das diversidades (classe, gênero, etnia e território), cujas temáticas das subculturas juvenis foram pensadas na esteira dos estudos culturais, influenciando o que mais tarde, no entendimento de Groppo (2017), seria absorvido pelas teorias pós-críticas, renomeadas como identidades, tribos, grupos. Essa reflexão foi apontada pelo autor como de suma importância ao demarcar, por exemplo, uma valorização cada vez maior das experimentações de pequenos coletivos e indivíduos que, em estado permanente de resistência ou transgressão, “[...] resignificam ou transgridem a cultura e os valores sociais vigentes, muitas vezes, dando origem a novos valores, comportamentos e bens culturais integrados ao mercado de consumo” (GROPPO, 2017, p. 84).

Ainda com relação às teorias críticas, ele destaca um legado possível de ser observado no contexto das sociedades modernas, ao menos até os anos de 1960³⁴: uma concepção dialética de juventude. Dialética³⁵ porque concebe a sociedade moderna “[...] como palco de

³⁴ Groppo (2017, p. 84) entende que os anos de 1970 marcaram novas configurações dos movimentos juvenis e, em observância a elas, a sociologia da juventude passou a desenvolver novas teorias, as teorias pós-críticas: “As concepções sociológicas de juventude, focadas tradicionalmente na socialização e criticamente na capacidade de renovação, implodem. A sociologia da juventude tenta viver dos cacos colhidos por suas reflexões e pesquisas”. Para fins de desenvolvimento de minhas análises, nos limites deste estudo, não pretendo refletir sobre as teorias pós-críticas.

³⁵ Refleti nas páginas anteriores que dialética não pode ser resumida à contradição opositora, quando pensamos no legado simbólico africano e afro-brasileiro que concebe Exu como totalidade, como constituinte de tudo o que existe. Para ampliação dessa reflexão, sugiro ver em SODRÉ, 2017.

contradições, tensões e lutas entre os grupos sociais que a compõem” (GROPPO, 2017, p. 84), tensões que potencializam os movimentos históricos, frutos das disputas entre os grupos sociais. Nesse sentido, pontua o autor,

[...] é também a juventude, ou a condição juvenil, na sociedade moderna, alvo e fruto de tensões, conflitos e rearranjos, parte das lutas sociais para estabelecer o domínio de certos grupos sociais, seu projeto político e visão de mundo [assim] penso que é possível conceber esta dialética da juventude não apenas como algo subordinado aos conflitos de classe e à estrutura socioeconômica, sem desconsiderar a enorme importância destas relações entre classes e categorias etárias. É que a sociedade moderna também é composta de uma estrutura de categorias etárias, que lhe é própria, fruto de um movimento histórico de institucionalização e controle. As pessoas não vivem apenas em dada classe social, mas também em certo grupo etário (conforme o momento do curso de sua vida), e este grupo etário não é algo tão somente “natural” – é, sim, o reconhecimento social do valor da cronologização do curso da vida e da necessidade de colocar indivíduos de idades semelhantes juntos. Entretanto, essa estrutura de categorias etárias é atravessada, tanto quanto a estrutura de classes, por tensões, disputas e conflitos (GROPPO, 2017, p. 85).

O tema da juventude como uma permanente questão pública atravessou o século XIX e emergiu como um ciclo de preocupação focado na questão da delinquência, da indisciplina e da promiscuidade, direcionada, sobretudo, às jovens e aos jovens das classes trabalhadoras, no lastro da industrialização e da urbanização na Europa e em todo o mundo. Nesse contexto, as mazelas decorrentes do avanço do capitalismo tornaram-se secundárias. Tal como hoje, em que diante de um mundo que parece ruir, a questão da “delinquência juvenil” e da criminalização compulsória da juventude preta, pobre e periférica assume, por meio dos discursos de defesa da redução da maioria penal, o seu caráter salvacionista.

Nesse sentido, concordando com Groppo (2004), acredito que juventude seja uma realidade social e não mera mistificação ideológica. Discordando de alguns teóricos³⁶ que foram bastante influentes na sociologia da condição juvenil no século XX, o autor defende: “[...] a realidade da juventude não é tão somente da ordem da natureza, mas principalmente da ordem do social e, portanto, uma criação histórica, não um invariante universal” (GROPPO, 2004 p. 11). Igualmente, acredito que a juventude deve ser entendida como uma categoria social e não uma característica natural, e, como tal, atravessada por tensões, disputas e conflitos inerentes ao seu tempo, conseqüentemente, uma condição dialética.

Dialogando com Mannheim (1986), importante sociólogo do século XX cujo legado influencia aberta e amplamente as teorias críticas pelo vigor de seu pensamento e pioneirismo, Groppo percebeu que o tema da juventude é emergente no contexto de modernização da

³⁶ Groppo cita José Ortega y Gasset e, até certo ponto, Karl Mannheim.

sociedade e das instituições que impunha a estrutura de faixas etárias como um produto de categorização universal dos sujeitos. Nesse sentido, institucionalização e cronologização do curso da vida são concepções ancoradas na conformação de uma vida moderna em que a homogeneização de grupos etários (cronologização) coaduna-se com a criação das instituições: Estado, escolas, orfanatos, igrejas, quartéis. Importante observar que o avanço da escolarização dialoga tanto com essa universalização e homogeneização quanto com a modelização, normatização de comportamentos e controle de corpos. Desse modo, as diferenças singulares e diversidades são excluídas. Juventude, portanto, não é uma categoria universal, tampouco abstrata e homogeneizante.

Consciente disso, acredito que o desafio de pensar a condição juvenil está na interseccionalidade, que cruza marcadores de gênero, classe, raça, etnia, território e religião, dentre outros. Essa reflexão assumiu centralidade no desenvolvimento de meus estudos quando percebi, na análise das ocupações estudantis no âmbito do IFRJ, que o protagonismo feminino e o ingresso de estudantes cotistas foi crucial para a emergência e entendimento das pautas e organização da luta, das sensibilidades, da importância da coletividade, dos deslocamentos de identidade. E, ainda, para a valorização do encontro e do afeto que potencializaram o movimento, deixando o legado de uma memória amorosa, conforme amplamente me foi narrado pelos estudantes.

Nesse sentido, reduzir a compreensão de juventude a uma fase exclusivamente de travessia e de integração à sociedade adulta nos coloca numa construção reflexiva que tende a perceber os conflitos geracionais apenas como disfuncionalidade, desvios que devem ser curados, contribuindo para uma visão muito estreita e bastante normalizadora. E mais, é preciso admitir que essa narrativa hegemônica está presente em “[...] grande parte da história das juventudes modernas e contemporâneas, bem como das formas de sociabilidade dos grupos juvenis, é jogada para o estado caótico da anormalidade e da disfunção” (GROPPO, 2004, p. 13-14).

Distanciando-me de compreensões naturais e funcionalistas, adoto a concepção dialética de juventude como proposto por Groppo (2004; 2017) por observar que a dialética nos auxilia na transgressão das fronteiras duais e binárias, bastante positivistas e cartesianas. Assim, por exemplo, me lembro das falas das e dos jovens estudantes narrando o movimento de ocupação estudantil e como era sua relação com a escola antes do movimento. No documentário *Resistir e florescer: a ocupação estudantil do IFRJ campus Realengo*, disseram os ocupantes do *campus* Realengo do IFRJ: “[...] ao contrário do que muitas pessoas falam, a

gente não tá aqui sem fazer nada³⁷”; “Eu não tinha nada do que me fizesse pertencer àquele lugar”; “Eu só tava vindo pra cá [pra escola] pra ter aula”. Essas frases, especificamente, me ajudaram a pensar a dialética da juventude brasileira em conexão com a proposta do professor Simas, na ocasião em que participava de um curso coordenado por ele. Assim, consegui perceber que as ocupações estudantis aconteceram também porque a escola, enquanto instituição normativa e, muitas vezes, castradora, promove, por contraditório, agenciamentos cotidianos que possibilitam, pelo encontro dos sujeitos, os movimentos nas frestas do sistema. Esses movimentos, não aparentes e não raro assumindo contornos de adequações, tornam-se transgressores pela possibilidade de manutenção de resistências e reinvenções da vida, formas de não sucumbir ao desencanto.

A par de tudo o que já foi aqui considerado, sigo reflexiva, pensando em como as discussões sobre juventude³⁸, ainda hoje, estão inscritas em certa e recorrente problematização quanto à anormalidade, à disfuncionalidade, ao desvio, à delinquência em que as juventudes acabam “[...] incompreendidas e impedidas de se compreenderem melhor” (GROPPO, 2004, p. 14). Lembro como foi angustiante ver a ocupação estudantil ser constantemente associada à “vagabundagem”, a “jovens desocupados”, comumente desqualificada por frases clichês que atrelam juventude a “sexo, drogas e *rock and roll*”. Muitos dos que se portaram de forma violenta e agressiva contra o movimento das e dos estudantes tratavam logo de classifica-los como massas de manobra, cooptados, teleguiados. Ameaças veladas e episódios de violência física e moral também foram frequentemente narrados pelas e pelos estudantes. Lembro bem de ter acompanhado de perto, na vigência de uma das ocupações estudantis do IFRJ, o caso de uma diretora que acionou a polícia militar na tentativa de intimidá-los e força-los a deixar o *campus*. Depois, a despeito da situação de total vulnerabilidade e precariedade em que as e os jovens se encontravam, a mesma diretora recolheu todas as chaves das salas de aula e do auditório escolar para que eles não tivessem onde dormir. Lembro também de como adoeci diante das violências todas que se levantavam contra os alunos, a maioria partindo de nossos próprios pares, colegas professores e diretores. No *campus* Realengo do IFRJ houve, ainda, episódios de ameaça aos estudantes por grupo armado, sob gritos de “desocupa, desocupa, não queremos isso aqui”.

³⁷ O documentário, que foi produzido pelas professoras Janaina Oliveira e Adriana Macedo, em 2016, está disponível na plataforma Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Pth8R_wmmLY>. Acesso em: 12 jan. 2018.

³⁸ Aos jovens negros e negras sequer a condição juvenil é considerada. A frase da escritora Carla Akotirene, publicada na rede social Instagram, em 31 de outubro de 2020, nos alerta sobre essa problemática: “O que separa o adolescente do menor é a raça”.

Trago esses fatos porque, além de não acreditar na neutralidade científica e do pesquisador, entendo que a pesquisa social de viés crítico deve estar comprometida com a mudança social. Por isso, esta minha escrita é também uma forma de lutar contra a invisibilidade e o apagamento dessa memória de luta de nossos estudantes. Parafraseando Chimamanda Ngozi Adichie (2019), a quem serve a história única, essa que cria estereótipos incompletos, que rouba a dignidade das pessoas, a nossa humanidade em comum? Se as histórias únicas e hegemônicas têm servido até hoje para caluniar e difamar, elas também podem ser usadas para reparar.

Voltando à discussão sobre a dialética da juventude, penso ser uma rota de fuga que pode nos ajudar a escapar das modelizações, das formatações e dos juízos de valor que, no tocante às reflexões sobre a condição juvenil, ainda são frequentemente encaradas sob parâmetros das binariedades normalidade/anormalidade, funcionalidade/disfuncionalidade, típicas dos fenômenos naturais, mas não das relações sociais. Uma concepção dialética da juventude deve partir da relação institucionalidade/autonomia, considerando que é da convivência forçada de jovens em instituições formatadas por adultos que nascem as possibilidades desses sujeitos criarem “[...]identidades, comportamentos e grupos próprios alternativos” (GROPPO, 2004, p. 14). Vejamos como esse autor concebe a dialética das juventudes e da condição juvenil:

[...] primeiro, como a presença de elementos contraditórios no interior dos diversos grupos juvenis, elementos que colocam constantemente aquilo que é definido institucional e oficialmente em estado de superação, pela própria dinâmica interna das coletividades juvenis e de suas relações com a sociedade mais geral. As sociedades, em processo de “modernização”, engendram, desde o início deste processo, e em ondas sucessivas que abarcaram cada vez mais parcelas das sociedades ocidentais e não-ocidentais, inúmeros grupos juvenis. A primeira modalidade de grupo juvenil é justamente aquela organizada pelas instituições do “mundo adulto”, a saber, escolas, orfanatos, internatos, casas de correção, escotismo e juventudes de igrejas, partidos e Estados. Na segunda metade do século XX, num processo que teve os Estados Unidos como precursoras sociedades modernas criaram, como novas instâncias desta modalidade, as universidades massificadas e o mercado de consumo juvenil. Tais grupos juvenis e instâncias de socialização criam a “realidade” social em que indivíduos com idades semelhantes vivem próximos, convivem juntos, ou, no caso do mercado de consumo, pensam e se comportam de modo semelhante mesmo distantes no espaço. Mas é justamente desta convivência forçada que nasce a possibilidade destes indivíduos criarem identidades, comportamentos e grupos próprios e alternativos às versões oficiais. O que se tem, portanto, na história das juventudes modernas, é um percurso dialético, entre a institucionalização das juventudes e a possibilidade de sua autonomia (GROPPO, 2004, p. 14).

Para finalizar, destaco parte da narrativa de uma estudante sobre a experiência da ocupação:

Lembrei de algo que li esta semana em uma postagem sobre a nossa ocupação do campus Realengo do IFRJ: “Isso é coisa de vagabundo; se quisesse estudar não estava nem aí”, entre outros comentários que estavam com discurso de ódio, como “Tem que dar porrada mesmo”. Pois então, estive desde quinta-feira, dia 13, no campus, acordando às 7 da manhã e dormindo 2 da madrugada; tomando café, almoçando, jantando e lanchando doações. Imagina, pra uma ovolactovegetariana, que aliás muitas pessoas que eu não conhecia teve a questão de fazer comida só pra mim, com muito carinho. Todos os pratos inteiramente saudáveis, entre eles, arroz com brócolis, feijão, couve, alface, tomate, beterraba, cenoura ralada e salada de repolho. De sobremesa melão, melancia, banana, maçã etc. Pela primeira vez eu vivenciei um bandeirão de verdade no campus.

Com esse depoimento concluo esta seção, que também é bastante inspirada pelo pensamento de Simas, segundo o qual a fresta é um espaço de transgressão. Penso que a dialética da juventude brasileira é a fresta, a rasura na disputa entre a institucionalidade normalizadora e a potência de vida. As adequações transgressoras são, na verdade, maneiras de reinventar a vida no precário e na busca por experiências libertadoras.

2 CAPITALISMO DEPENDENTE, COLONIALISMO E RACISMO À BRASILEIRA: UM ESTADO COLONIAL PERMANENTE, EMBORA INSTÁVEL E MUTÁVEL

2.1 “*A televisão chega onde comida não chega, a mídia chega onde educação não chega*”: a luta pela educação pública de qualidade é uma luta pela libertação dos oprimidos

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida. (...) A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo

Paulo Freire (2005, p. 74 e 77).

Recuperando os eixos condutores da análise que proponho neste capítulo, conforme já mencionado na introdução, volto à crítica ao capitalismo dependente, ao colonialismo e ao racismo na especificidade brasileira. E o faço por entender que essas dimensões estruturais que organizam as sociedades modernas representam projetos³⁹ amalgamados de produção de violência, desumanização e invisibilidades, bem como fundam sistemas de opressão⁴⁰. Não é difícil perceber que as contrarreformas na saúde e na educação, em 2016, impactariam de forma drástica os segmentos mais pauperizados da população, que obviamente têm cor e classe definidas: pessoas negras, pessoas não brancas, pessoas periféricas, grupos oprimidos. O que significaria um congelamento de investimentos em saúde e educação pública para a população preta, pobre e periférica? O que significaria o aprofundamento da precarização da saúde e da educação públicas para os mais pobres da sociedade, que já convivem de forma tão dramática com a escassez (intencional) de acesso aos serviços públicos de qualidade? O que representaria para estudantes cotistas a intensificação abrupta e violenta da precarização das universidades públicas, exatamente no momento em que eles começavam a acessar esses espaços, por meio das políticas de cotas, historicamente embranquecidos e elitizados?

³⁹ Faço a opção pelo uso da palavra projeto por entender que a condição subalterna e dependente é pactuada pelas burguesias hegemônicas com as burguesias nativas com vistas à manutenção do padrão dependente de educação. Contudo, entendo que a questão racial brasileira e o racismo não podem ser compreendidos como intencionalidade, o que desloca para a ótica do individual a complexidade estrutural e sistêmica que se apresenta. Aqui também cabe uma importante ponderação, qual seja, a compreensão de que o racismo estrutural não isenta os sujeitos sociais da luta antirracista.

⁴⁰ No decorrer deste capítulo pretendo demonstrar que o racismo determina a lógica de funcionamento das sociedades modernas e informa ao capitalismo o estabelecimento de hierarquizações e classificações entre os sujeitos sociais. O racismo objetifica, inferioriza, subalterniza e desumaniza os corpos que se diferenciam do padrão universal. O racismo legitima a supremacia branca enquanto hegemonia. O racismo é dominação.

O desafio de pensar a formação social brasileira (reafirmo, experiência histórica) no campo educacional – trincheira de luta em que me coloco como trabalhadora, pedagoga e professora e, também, como pesquisadora – relaciona-se com a percepção de que a compreensão dos processos históricos coletivos repercute na compreensão dos mecanismos estruturais que engendram a sociedade e se expressam na singularidade dos sujeitos sociais. Desse modo, a conexão entre a formação social brasileira e os mecanismos estruturais engendrados por ela nos mostram a persistência de um padrão dependente de educação. Padrão igualmente inscrito nas institucionalidades de ensino, uma vez que guiadas por lógicas normativas, universalizantes, contrarrevolucionárias e antiemancipatórias. Estas são marcas da nossa condição heterônoma cultural permanente, na qual racismo, classismo, sexismo e meritocracia fundam uma educação para a degradação e o desencanto⁴¹ (naturalização da barbárie e desolação), materializando matrizes de dominação⁴². O professor Silvio Almeida (2019), um dos mais importantes e respeitados intelectuais da atualidade, nos mostra em *Racismo estrutural* (2019, p. 38): “[...] a estabilidade dos sistemas sociais depende da capacidade das instituições de absorver os conflitos e os antagonismos sociais que são inerentes à vida social”. Estabelecer, nesse sentido, é também normalizar.

Na esteira da compreensão da formação social brasileira é preciso realizar reconhecimentos e nomear as manifestações sociais que, alicerçadas ao seu estatuto colonial-racista-escravista, fazem-se presentes ainda hoje no seio da sociedade. E isso molda as instituições, normatiza padrões de comportamento e hierarquiza pessoas, dado que o racismo estrutural organiza a lógica de funcionamento das sociedades modernas, ao passo em que também obnubila seus enraizamentos no tecido social, forjando uma pretensa ideia de democracia racial. O que quero afirmar é que, assim como “[...] capitalismo não é apenas uma realidade econômica” (FERNANDES, 2008, p. 23), parafraseando o professor, o racismo é também dominação.

Na esteira da compreensão da formação social brasileira na particularidade do capitalismo dependente, retomo as reflexões do saudoso professor Florestan Fernandes (2009) e observo, com base nas suas pesquisas, que o tipo de colonialismo constituinte dos países periféricos amálgama uma educação dependente, como reflexo da nossa heteronomia cultural e mantém seu estatuto colonial, ainda que mutável e instável. Importante reafirmar,

⁴¹ Pensamento inspirado em Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2019).

⁴² Pensamento referenciado em Patricia Hill Collins (2019). Para Collins, as matrizes de dominação organizam de forma geral as relações hierárquicas de poder em dada sociedade. Qualquer matriz específica de dominação tem: (1) um arranjo particular de sistemas interseccionais de opressão, por exemplo, raça, classe social, sexualidade, situação migratória, etnia e idade; e (2) uma organização particular de seus domínios de poder, por exemplo, estrutural, disciplinar, hegemônico e interpessoal. (p. 460)

heteronomia cultural é por mim entendida nos termos propostos por Fernandes, quais sejam, ausência de autonomia e, portanto, um processo antirrevolucionário.

No percurso da interconexão dos sistemas de opressão de raça, gênero e classe social que se forjam e estão conectados a essa matriz de dominação capitalista dependente imperialista de supremacia branca⁴³, penso ser importante compreender que é a permanência dessa interconexão que garante a manutenção exitosa da estrutura colonialista-escravagista e confere atualidade a essa matriz. A flexibilidade da recomposição das estruturas que mudam de fases e formas a cada novo ciclo de acumulação capitalista nos mostra que o caráter estrutural permanente muda para não mudar. Assim, é possível dizer que o capitalismo dependente brasileiro foi erguido, num primeiro momento, de acordo com os requisitos econômicos, políticos e culturais do antigo sistema colonial – contexto da invasão (invasão, não descobrimento) espanhola e portuguesa, que mais significou a revitalização do regime estamental, presente no trinômio grande plantação-trabalho escravo-expropriação colonial. No caso específico do Brasil, a formação do Estado nacional “independente” não aconteceu porque, de modo geral, este desenvolveu-se sem que se realizassem alterações anteriores ou concomitantes na organização da sociedade, tendo o país se originado para a história moderna

[...] como parte da expansão do mundo ocidental e do papel que nela tomaram os portugueses. Essa ponderação possui duas implicações decisivas. De um lado, ela significa que “a colonização” do Brasil coincidiu com as etapas finais da crise do mundo medieval na Europa e com a elaboração concomitante das formas sociais que floresceram sobre seus escombros. De outro, que o empreendimento colonial português não acarretava, nem podia acarretar, a transplantação dessas formas sociais em elaboração, com suas tendências históricas características. Ao contrário, a própria “colonização” pressupunha em terras brasileiras como em outras plagas, a revitalização do regime estamental, graças à simbiose entre grande plantação, trabalho escravo e expropriação colonial” (FERNANDES, 2008, p. 24).

Posteriormente, os estudos de Florestan Fernandes (2008) demonstraram a emergência de um segundo padrão de dominação a partir da inserção da economia brasileira no mercado mundial e, conseqüentemente, a elevação da Inglaterra à condição de grande potência colonial. Contudo, essa inserção do país representou apenas mais um episódio do ciclo de modificações dos laços coloniais-escravistas, percebido por Florestan como um novo colonialismo (neocolonialismo). Em síntese apertada, o neocolonialismo significou a conquista por parte de outras nações europeias do controle dos negócios de exportação e

⁴³ Referencio-me em bell hooks e sua crítica ao capitalismo e à subjetividade capitalista. Ao logo de sua obra e em inúmeros de seus textos, a autora adota a nomeação “sistema imperialista capitalista de supremacia branca” para conectar sistemas de dominação, propondo alargamento epistemológico no que se refere ao deslocamento dos binários. Ou seja, não se trata de pensar a questão racial entre indivíduos de raças diferentes, mas das sequelas da colonização e dos traumas do racismo no que diz respeito à dialética colonizador-colonizado e à reprodução de dinâmicas de violência e opressão.

importação dos países periféricos latino-americanos, no vácuo econômico resultante da desagregação do antigo sistema colonial (contexto da invasão espanhola e portuguesa). Essa segunda fase de dominação – que durou quatro ou cinco décadas, entre o final do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX – privilegiava o comércio em detrimento da produção local, aprofundando a nossa condição colonial.

Com base no pensamento florestaniano, o neocolonialismo marca o alargamento da dominação externa de forma indireta e consagra-se como uma realidade concreta e permanente, não somente realizável pelo seu caráter puramente econômico, uma vez que os novos controles de dominação passam a ser exercidos pelas classes exportadoras – produtores rurais, agentes ou comerciantes urbanos -, determinando um traço constitutivo do capitalismo dependente, qual seja, a expropriação dual (interna e externa) do excedente econômico materializada na superexploração do trabalho e, uma modernização que apenas disfarçava novos laços de dependência colonial, uma dependência colonial alimentada pela lógica racista moderna. Dito de outro modo, o mercado capitalista moderno se alimenta da produção escravista para atender as demandas de crescimento a longo prazo.

O esforço necessário para alterar toda a infraestrutura da economia parecia tão difícil e caro que esses setores sociais [produtores rurais e os seus agentes ou comerciantes urbanos] e suas elites no poder preferiram escolher um papel econômico secundário e dependente, aceitando como vantajosa a perpetuação das estruturas econômicas construídas sob o antigo regime colonial (FERNANDES, 2008, p. 25).

Em outra obra, o professor Florestan (2006) ainda relaciona a essas fases e formas dois padrões de dominação colonial-racista, respectivamente, uma fase de expansão de um mercado capitalista competitivo e a emergência e expansão do capitalismo monopolista que gera o imperialismo. Assim, o capitalismo competitivo (colonial-racista) se expande pela articulação da economia urbano-comercial ao sistema escravista, de tal modo que a persistência do escravismo significou a mola propulsora para o mercado capitalista competitivo e a evolução urbana, que lançou “[...] o peso do desenvolvimento capitalista sobre o trabalho escravo e o regime de produção escravista” (FERNANDES, 2006, p. 269). Nesse sentido, as pesquisas florestianas nos mostram o quanto a permanência do padrão colonial-racista-escravista é constitutiva das mudanças no regime brasileiro de acumulação e dominação. Por exemplo, o colapso do poder das oligarquias rurais não implicou uma ruptura com a ordem rural, mas um conjunto de composições entre os estratos sociais de origem oligárquica e os insurgentes interesses industriais e financeiros.

Desse modo, são os próprios grupos sociais vinculados a uma base interna oligarca, majoritariamente pessoas brancas, que vão potencializar o crescimento do capitalismo moderno, configurando as populações urbanas e anunciando novas modalidades de trabalho escravo. Na cena do processo urbano-moderno, eram os grupos de rendas altas composto pelas famílias brancas tradicionais, de origem nativa ou estrangeira, e de pessoas brancas de baixa renda, vindas predominantemente do exterior em busca de possibilidades que as cidades abriam ao trabalho livre, especialmente no comércio e nos serviços públicos, que formavam os contingentes a frente dos postos de trabalho mais bem valorizados e rentáveis. Às pessoas pretas, indígenas e não brancas, aos escravos, forros e vários tipos de libertos eram destinados os serviços domésticos. Assim, a constituição das cidades fez emergir novas modalidades de trabalho escravo, agora remunerado, como, por exemplo, a prostituição e os serviços por aluguel: “Fases da rotina conspícua do trabalho livre numa sociedade escravista” (FERNANDES, 2006, p. 270).

A configuração do capitalismo dependente brasileiro, nos termos propostos pelo Florestan Fernandes, nos mostra que em nenhum momento histórico houve ruptura com os modelos precedentes. No caso específico da emergência de um mercado capitalista competitivo, a articulação urbano-comercial com a economia agrária, por exemplo, dota o sistema de uma particular flexibilidade que faz perdurar uma composição de poder que se mantém mesmo com a extinção formal do trabalho escravo e à universalização do trabalho livre. A corrida competitiva entre as nações capitalistas industrializadas e a cobiça pelas reservas de recursos naturais disponíveis em um país continental como Brasil aprofundam a intervenção indireta das grandes potências mundiais – primeiro Inglaterra, França e Alemanha, posteriormente os Estados Unidos, de modo mais ativo, reorganizando o espaço institucional interno para a efetiva construção de “[...] uma economia capitalista dependente nos trópicos” (FERNANDES, 2006, p. 272).

Em síntese, e de forma muito complexa e pioneira, o pensamento florestaniano nos mostra como “[...] um desenvolvimento articulado não produz uma transformação capitalista de natureza diferente da que se pode observar nas sociedades capitalistas autônomas e hegemônicas” (FERNANDES, 2006, p. 281). O que varia é a intensidade e os ritmos do processo, pois o condicionamento externo, em constante renovação e aprofundado sob a égide da dominação imperialista externa (supremacia branca), torna impossível o desenvolvimento do capitalismo autônomo e autossustentado.

A terceira fase, a de emergência e expansão do capitalismo monopolista, é marcada pela incorporação das economias hospedeiras, caso da brasileira, à economia capitalista

central. As alterações decorrentes da forma de articulação entre a economia avançada e a economia periférica foram sobremaneira aprofundadas no contexto pós-crise de 1929⁴⁴, antes e depois da Segunda Guerra Mundial⁴⁵, engendrando formas ultradestrutivas de utilização de matérias-primas da periferia, convertendo as nações periféricas em fator de equilíbrio e crescimento das economias centrais. Assim, as nações periféricas foram deslocadas de uma situação econômica de fronteiras naturais e passaram extensa e profundamente a ser incorporadas à estrutura, ao funcionamento e ao crescimento das economias centrais como um todo. Resulta daí uma forma de incorporação devastadora da periferia às nações hegemônicas e centrais, sem precedentes na história colonial e neocolonial do mundo moderno, tampouco do capitalismo competitivo.

Ao fim desse conflito, em 1945, teria início uma nova era, na qual a luta pela sobrevivência do capitalismo assumiria primazia. Nesse contexto, o controle da periferia passou a ser vital para o mundo capitalista, sendo a estabilidade mantida pela coerção brutal e a busca de consenso ininterrupto. Essa ação política, alcançada somente pela atuação dos governos das economias periféricas foi (e continua sendo), configurou-se como fator indispensável para a transformação capitalista na periferia, de tal modo que nela essa transição ao capitalismo monopolista tornou-se “[...] muito mais selvagem que nas nações hegemônicas e centrais. Impedindo qualquer conciliação concreta, aparentemente a curto e a longo prazo, entre democracia, capitalismo e autodeterminação” (FERNANDES, 2006, p. 298).

A economia brasileira, já incorporada aos dinamismos econômicos de crescimento do capitalismo monopolista, se tornaria a partir daí um de seus polos ativos na periferia. O professor Florestam (2006, p. 301) aponta a “[...] decisão interna pactuada pelas burguesias nativas de permitir e, mais que isso, de facilitar e de acelerar a irrupção do capitalismo monopolista, como uma transição estrutural e histórica [...]” como central para a conformação de um espaço econômico e político “transitável” para as grandes corporações. Não obstante, acrescenta o autor, a burguesia externa e a burguesia interna beneficiaram-se amplamente da manutenção desse padrão colonial-racista-escravista, que se materializa numa dominação compósita, aprofundando a violência racial e as inúmeras desigualdades. A verdadeira

⁴⁴ Conhecida também como Grande Depressão, foi uma forte recessão econômica que atingiu o capitalismo internacional no final da década de 1920, desencadeando a decadência do liberalismo econômico, então marcado pela superprodução e especulação financeira. Os Estados Unidos eram, então, a principal economia global, responsáveis por 40% de consumo de matérias-primas e por 42% das mercadorias consumidas no mundo. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/crise29.htm>>. Acesso em: 5 mar. 2021.

⁴⁵ Segundo Mbembe (2018), o conflito bélico, entre 1939 e 1945, revelou um potencial de violência até então desconhecido. O que se testemunhou com a extensão dos métodos anteriormente reservados aos “selvagens” para os “civilizados” da Europa.

dificuldade de integração nacional e de desenvolvimento autônomo estava e está na dupla articulação centro e periferia: “Assim, o significado histórico e sociológico dessa transição é evidente. A burguesia brasileira não conseguiu levar a cabo a revolução industrial” (FERNANDES, 2006, p. 304). E, com isso, perdemos uma oportunidade histórica.

Tal processo, muito longe de significar uma “crise” estrutural – o que como traço constitutivo de um padrão de capitalismo dependente deve ser profundamente balizado, porque não há crise, mas sim um projeto de nação pactuado pelas burguesias nativas dependentes e as burguesias das nações dependentes –, mostrou-se mais uma face da conjuntura histórica de rearticulação do poder de classe da burguesia. Nas palavras de Florestan (2006, p. 306), assim foi possível acomodar “[...] seus vários setores e as elites correspondentes, sem atingir as bases propriamente ditas da dominação burguesa.”

Neste ponto convoco Francisco Oliveira (2003), que em seu célebre livro *Crítica à razão dualista, o ornitorrinco*, faz uma potente metáfora para pensar Brasil. A partir do ornitorrinco (um estranho mamífero com bico de pato) o sociólogo observa que não existe uma razão dualista que explique o caso brasileiro. Uma modernização organizada sob a égide do racismo e do escravismo, um padrão de subdesenvolvimento que não é etapa para desenvolvimento; antes, é projeto de manutenção de dependência que forja, por exemplo, uma educação com heteronomia cultural.

Faço esse recuo na história para entender as fases e as formas que o colonialismo-racista brasileiro assume (mudando para permanecer). Esse movimento me ajuda a pensar o presente à medida que fornece lentes de aumento que me possibilitam teorizar a experiência das lutas por educação pública na atualidade. Ao fazer isso, inscrevo as ocupações estudantis como parte desse processo, como uma luta dos oprimidos por libertação, nos termos conceituados por Freire (2005), e para “erguer a voz”, nos termos propostos por hooks (2019b). É dizer, a ocupação como voz que desafia o autoritarismo e a autoridade estéril, demonstrando, assim, que a resistência empreendida em 2016 pelos jovens estudantes não é um caso isolado. Tampouco foi um movimento menor, como às vezes fazem crer as conclusões apressadas, sob o argumento de que as ocupações, apesar de potentes, tiveram uma temporalidade demarcada, surgindo e desaparecendo repentinamente e sem deixar saldos organizativos.

Ora, as lutas dos oprimidos por educação pública de qualidade estão inscritas num movimento histórico e permanente por libertação; são lutas por humanização e emancipação que se conjugam a muitas outras em prol da destruição desse padrão colonial-racista-escravista que forja as institucionalidades brasileiras de forma extremamente perversa, brutal,

violenta, normatizadora e castradora. Uma nação que não se realiza como nação, que não se autodetermina, que renuncia, por interesse das elites internas e externas, à autonomia, estará a forjar permanentemente subjetividades oprimidas como um projeto de manutenção de dependência, subalternidade e colonialismo, que é, em síntese, uma ação contrarrevolucionária permanente. No campo educacional, Freire (2005) nos mostra o quanto a educação reflete a estrutura de poder e, por isso, cabe ao educador dialógico a tarefa de colocar contra a estrutura que nega o diálogo. Só desse modo, acentua o autor, inscreve seu processo de humanização. É dizer, educador e educando se humanizam.

Em muitos lugares onde sou convidada a falar sobre o movimento de ocupação estudantil, uma pergunta é recorrente: “Onde estão os jovens das ocupações que não vão às ruas para lutar contra o governo genocida de Jair Messias Bolsonaro?” A resposta a essa pergunta devolvo sempre com outras perguntas: “Por que sempre cobramos da juventude estar à frente das lutas ao passo que cotidianamente os desacreditamos de seus potenciais, quando os lemos genericamente como irresponsáveis e imaturos?” “Que credibilidade damos às lutas das e dos jovens numa sociedade adultocêntrica e que entende juventude como aborrecência?” Os jovens estão no mundo criando, vivendo, resistindo, lutando, ocupando espaços todos os dias para sobreviver, existir e ser. Ocupando as universidades brasileiras, ainda tão conservadoras; ocupando a política; ocupando a cultura. A ocupação nunca acabou; ela é uma forma de resistência cotidiana, histórica e permanente, na medida em que “[...] permanecer é buscar *ser com* os outros” (FREIRE, 2005, p. 73). Por isso também penso que a ocupação é para a vida, pois a passagem de objeto (homens e mulheres reduzidos a coisas) a sujeito (humanização e libertação) inscrita na experiência de luta dos oprimidos e na conscientização libertadora, como ocorreu nas ocupações estudantis, não se apaga:

Fazer a transição do silêncio à fala é, para os oprimidos, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta (HOOKS, 2019b, p. 39).

É nesse sentido que os estudantes me dizem: “*Eu sou um antes e depois da ocupação*”. E me falam o quanto a experiência de luta ressignificou a própria vinculação dos alunos com a escola, afirmando: “*Aí a gente começa a ver que essa instituição não vai dar pra gente somente um diploma e uma profissão*”. Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (2005, p. 63) é mais uma vez inspirador:

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas” na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas”, para depois serem homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstroem, não é *a posteriori*. A luta por esta reconstrução começa no autorreconhecimento de homens destruídos.

Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2019), hooks nos mostra que a pedagogia crítica, dialógica e libertadora funda uma comunidade de aprendizagem, na qual todos, de forma engajada e comprometida, se emancipam, se escutam, se veem, se transformam; e essa transformação, que é transgressora, é também uma experiência de reconhecimento dos oprimidos. É nesse sentido que as ocupações foram experiências de libertação coletiva e comunitária tão profundas que, constantemente, me dizem as e os estudantes, quando pergunto se voltariam a ocupar as escolas: sim, que ocupariam as escolas de novo! E, mais, que a ocupação os mudou sem que seja possível retornar ao que eram. Por isso a ocupação também é uma resistência inscrita nos corpos juvenis não binários, numa estética não normativa; uma resistência inscrita na cor da pele preta em um país que mata um jovem negro a cada 23 minutos – marca da permanência de nossa condição colonial-racista-escravista.

Nesse contexto, não se pode esquecer que o Brasil foi o último país a “abolir” a escravidão, no final do século XIX, precisamente em 1888. Diga-se, uma abolição inconclusa até os dias de hoje, que não operou nenhuma política de reparação à população negra sequestrada e escravizada de seu continente. Do mesmo modo, também não nos é possível esquecer os números do tráfico negreiro. Ao escrever sobre os números da escravidão, em *Quilombos: resistência ao escravismo* (1993, reeditado em 2020), o professor Clóvis Moura – um dos mais destacados cientistas sociais nos estudos raciais no Brasil – nos alerta para o fato de que não é possível mensurar o montante do contrabando negreiro em território brasileiro ao longo de todo o período escravagista. Segundo o autor,

Há, portanto, muitas dúvidas quanto ao total de africanos trazidos durante a *diáspora negra* para o Brasil. Por outro lado, podemos dizer que, na América, o Brasil foi o país que teve a maior percentagem de escravos desembarcados. Segundo Décio Freitas, importamos perto de 40% do total de 9.500.000 negros (segundo as suas estimativas) transportados para o Novo Mundo. Seis vezes mais do que os desembarcados nos Estados Unidos (6%) e bem mais do dobro dos que foram para a América espanhola (18%), para o Caribe inglês (17%) e para o Caribe Francês (17%). Essa massa escrava, por outro lado, não ficou apenas concentrada em uma única região. Foi distribuída nacionalmente, em proporções variadas, mas conseguiu estabelecer, no Brasil, uma sociedade escravista que durou quase quatrocentos anos. O trabalho escravo modelou a sociedade brasileira durante esse período, deu-lhe o *ethos* dominante, estabeleceu as relações de produção fundamentais na estrutura

dessa sociedade e direcionou o tipo de desenvolvimento subsequente de instituições, de grupos e de classes, após a abolição (MOURA, 2020, p. 17; grifos do autor).

Somos, portanto, um país profundamente marcado pela herança colonial escravagista e por uma história de extermínio e genocídio que atravessa cinco séculos, o “Novo Mundo⁴⁶”. Concomitantemente, o país exterminou 4 milhões de indígenas, num genocídio que se estendeu dos anos 1500 até 1900⁴⁷. Essa herança colonial escravista reverbera até hoje no que se refere à superexploração do trabalho – como dito, um traço permanente do capitalismo dependente –, atingindo contornos dramáticos na intensificação da exploração, quando cruzamos os marcadores sociais de gênero, de raça e de classe. Tecido social estruturado pelo poder patriarcal-senhorial a determinar fortemente o lugar de um superior que manda (de modo geral, um homem branco heterossexual) e de um inferior (negros, indígenas e mulheres) que obedece. Sob essa estrutura colonial, que é alicerçada no princípio jurídico liberal da igualdade formal, travestida na falácia da democracia racial, raça transforma cotidianamente diferenças em desigualdades e o racismo emerge como a espinha dorsal de sustentação das múltiplas discriminações, informando ao capitalismo a lógica da hierarquização e classificação dos seres. Estrutura que recusa, a partir das relações de dependência consentida que se mantém e atualiza pelo pacto colonial, recusa qualquer possibilidade de lidar com direitos civis, substantivos e coletivos, bem como direitos humanos, sempre na contramão e na inviabilidade das reformas que são inerentes à própria manutenção e reprodução da estrutura de dominação moderna capitalista, fragilizando a República e vilipendiando a democracia.

É desse modo que são naturalizadas as divisões sociais, o racismo, as desigualdades sociais e econômicas e as formas visíveis e invisíveis de violência e desumanização. E é assim também que a violência funda e estrutura institucionalidades normativas e subjetividades moralistas⁴⁸ e conservadoras, que constituem a sociedade brasileira como uma das mais desiguais e violentas do mundo. Violência inscrita no extermínio dos corpos, no genocídio, no epistemicídio, na violência e na desumanização, pela constante atualização desse pacto colonial-racista, ainda que instável e mutável.

⁴⁶ “O que a Europa batizou como Novo Mundo, durante séculos ficou dividido entre os reinos de Espanha e Portugal. Enquanto os espanhóis se apropriavam dos territórios que hoje correspondem às ilhas do Caribe, México, América Central, países dos Andes e outros da América do Sul, assim como parte da atual América do Norte, os portugueses se assenhoravam do que hoje corresponde ao território do Brasil” (GRONDIN e VIEZZER, 2018, p. 165).

⁴⁷ Informações registradas no livro *O maior genocídio da história da humanidade: mais de setenta milhões de vítimas entre os povos originários das Américas – Resistência e sobrevivência*, de Marcelo Grondin e Moema Viezzer (2019).

⁴⁸ O professor Silvio Almeida diz que o moralismo é assassino. Eu concordo.

Ao longo do meu processo de pesquisa, as muitas falas dos estudantes narrando a experiência de ocupar a escola foram me levando a pensar sobre os reconhecimentos que, na luta, eles fizeram dos limites de uma educação marcadamente tecnicista, meritocrática e bancária, como nos diz Paulo Freire (2005). Uma educação não dialógica e dominadora, ainda muito presente na realidade do IFRJ, em que, naquele contexto, 2016, essa concepção educacional assumia deliberadamente a pedra de toque da contrarreforma do ensino médio enquanto um projeto político o governo de Michel Temer. Entendo que esses reconhecimentos levaram os estudantes a aprofundar uma consciência crítica que, no avançar do processo, os conduziu progressivamente de uma condição de objetificação a de sujeição, conforme já dito. Essa passagem de objeto para sujeito foi nomeada por Freire como a essência de uma “pedagogia do oprimido”, entendida como a efetividade de uma educação como prática da liberdade. Em linhas gerais, quando os oprimidos radicalizam a consciência, alcançando patamar crítico, não só reconhecem as opressões como renunciam a elas. Desse modo, rompem com o silenciamento e a submissão, erguendo-se e se constituindo como sujeitos. Esse movimento de libertação singular liberta o sujeito e a sua comunidade.

Em convergência com as observações críticas dos estudantes às contrarreformas governamentais de 2016, tenho que a contrarreforma do ensino médio marcava um aprofundamento do projeto de educação dependente que configuraria, por seu turno, a manutenção de nossa condição colonial. A Proposta de Emenda Constitucional nº 55, aprovada em segundo turno no Senado Federal, em 13 de dezembro daquele ano, previa o congelamento dos investimentos em educação e saúde pública por 20 anos, entre outras ações nefastas para parte da sociedade, sendo por isso também nomeada PEC do Fim do Mundo. A Medida Provisória 746/2016 que instaurou a contrarreforma do ensino médio representava um retrocesso em termos de implementação de uma educação integrada, conforme previsto no Decreto 5.154/2004 (reforma do governo de Luiz Inácio Lula da Silva) – ainda que este conjugasse a permanência de outras possibilidades de ofertas formativas precarizadas e aligeiradas, como traço constitutivo da educação dependente⁴⁹. A MP 746 aprofundou o fosso

⁴⁹ Na ocasião da construção de minha dissertação em educação na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2012, analisei a reforma da educação profissional e tecnológica do presidente Lula, sobretudo no que se refere ao “retorno” à modalidade de integração do ensino médio (propedêutico) à educação profissional (técnica). Nesse estudo, sob orientação das professoras Maria Ciavatta e Kátia Lima, concluí que a possibilidade de oferta de um ensino médio integrado só pode ser compreendida à luz das lutas dos setores progressistas por educação pública de qualidade, descoladas de uma ação governamental. Assim, é o sujeito político coletivo quem faz a luta. Ademais, no processo de tensionamento com as instâncias governamentais, a pauta progressista de integração da formação geral à formação técnica foi sendo capturada e ressignificada pelas forças conservadoras e, assim, outras ofertas formativas, aligeiradas e precarizadas, incluindo a própria possibilidade de oferta de um ensino técnico apartado de conteúdos humanísticos, foram preservadas na reforma, gerando um documento híbrido,

da desigualdade educacional histórica no Brasil, privilegiando uma formação aligeirada, heterônoma e mercadológica para a juventude, em contraponto à emancipação, criticidade e autonomia como agenciamentos libertadores. Já o Projeto de Lei 193/2016, arquivado a pedido do próprio autor, o pastor evangélico e então senador Magno Malta (Partido Republicano, PR). Seu objetivo era coibir a atuação plena e a autonomia docente em sala de aula sob o argumento do “ensino ideológico”, advogando uma suposta neutralidade, pelo o que o PL se intitulava “escola sem partido”. Foi também diante dessa complexa realidade de aprofundamento da educação dependente que os estudantes se levantaram em luta, naquele ano de 2016, questionando os rumos desse projeto: “Quem me ensinou a pensar assim? Eu penso assim por que eu quero?”

Nesse sentido, concordando com bell hooks (2019b, p. 73), a linguagem é um lugar de luta: “O oprimido luta na linguagem para recuperar a si mesmo – para reescrever, reconciliar, renovar”. Destaco algumas falas de estudantes que atuaram na ocupação estudantil no IFRJ:

“Eu tinha um viver super engessado, e a gente conversando aqui e pensando: ‘Não é assim! Ocupar é desconstruir!’ E tem um lugar melhor de você conhecer e participar? Porque eu só queria vir pra cá ter aula, me formar. Acabou, acabou!”

“E, aí, você se vê pensando de uma maneira: ‘Gente, quem me ensinou a pensar assim? Eu penso assim por que eu quero? Eu vivo assim por que eu quero?’”

“Quando eu vi, eu já estava aqui falando sobre o que é ser mulher, o que é ser mulher negra, o que é ser estudante negro, o que é morar na Baixada. Por que não temos direito a um bandejão? E, aí, a gente foi se fazendo e se reconstruindo!”

“E todo mundo dizendo que isso não vai dar em nada. Mas você vai pra rua acreditando naquilo: ‘Alô servidor, preste atenção, são 20 anos sem saúde e educação!’”

No diálogo com hooks (2019a) foi possível entender que as ocupações estudantis configuraram um espaço de resistência marginal a partir do qual ocorreram aberturas radicais que devolveram aos estudantes o sonho por uma escola que significasse liberdade e pertencimento. A ocupações foram um espaço de deslocamento de lógicas binárias, de questionamento de preconceitos e de desconstrução; um espaço de resistência pela reinvenção de mundos outros, desafiando as matrizes de dominação e os sistemas de opressão na busca pela descolonização do ser e do saber. Nesse sentido, retomo o prefácio de *Teoria feminista – da margem ao centro*, escrito por bell hooks em 1984 e publicado no Brasil em 2019, e sua reflexão sobre a margem como uma localização (que não é geográfica) na luta:

confuso e ambíguo, circunscrevendo toda a pauta progressista do campo educacional à disputa por um inciso dentro do Decreto 5.154/2004, a saber, o artigo 4º § 1º inciso I.

Estar na margem é fazer parte do todo, mas fora do corpo principal. Para nós, estadunidenses negros morando em uma pequena cidade de Kentucky, os trilhos da ferrovia eram um lembrete diário de nossa marginalidade. Do outro lado desses trilhos havia ruas pavimentadas, lojas nas quais não podíamos entrar, restaurantes nos quais não podíamos comer e pessoas que não conseguíamos olhar nos olhos. Do outro lado desses trilhos havia um mundo em que podíamos trabalhar como empregadas domésticas, zeladores, prostitutas, contanto que estivéssemos prestando serviços. Podíamos entrar nesse mundo, mas não viver nele. Devíamos sempre voltar para a margem, atravessar os trilhos até os barracos e as casas abandonadas nas periferias da cidade. Havia leis para garantir que voltássemos. Não voltar era arriscar ser punido. Vivendo como vivíamos – nas bordas –, desenvolvemos uma maneira particular de enxergar a realidade. Passamos a ver tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora. Direcionamos nossa atenção para o centro e para a margem. Entendemos os dois. Esse modo de ver nos lembra que existe todo um universo, um corpo principal composto de margem e centro. Nossa sobrevivência dependia de uma conscientização pública contínua sobre a separação entre margem e centro, e de um reconhecimento privado contínuo de que éramos uma parte vital e necessária desse todo. Esse senso de inteireza, gravado em nossas consciências pela estrutura de nossas vidas cotidianas, haveria de nos prover de uma visão de mundo contestadora – um modo de ver desconhecido de nossos opressores – que nos sustentava, ajudando-nos em nossa luta para superar a pobreza e o desespero, fortalecendo nossa percepção de nós mesmas e nossa solidariedade (HOOKS, 2019c – prefácio à primeira edição – § 1º).

Falar sobre a margem como um lugar de abertura na perspectiva de hooks é fomentar um debate sobre conhecimento. Do mesmo modo, falar sobre margem é falar sobre uma dinâmica de reconhecimento, perscrutar vazios, perceber que os sistemas de reconhecimento são incompletos e que essa incompletude se funda numa pretensa ideia de universalidade criada pela modernidade e pela lógica binária⁵⁰. A produção da margem se configura como um lugar de aprisionamento, de deslegitimação e desconhecimento, mas também da possibilidade do seu contrário. Nesses termos, a margem pode ser o lugar de construção de uma comunidade que não se deixa cooptar pelo centro, que inaugura e reinventa formas de transgredir, tomando a linguagem como um lugar de luta, de reinvenção do ser, de compreensão da própria realidade, quando teorizada a partir de seus próprios termos. As ocupações estudantis foram espaços de reconhecimento e de construção de pertencimentos pautados pelo anseio de autodefinição⁵¹ e de autorrecuperação⁵² como um caminho de

⁵⁰ Importante frisar que toda vez que me refiro à modernidade, à universalidade do conhecimento e à lógica binária e cartesiana de pensar que acompanha esse arcabouço “*penso, logo existo*”, estou referindo à construção de noções de classificação e comparação a tudo o que diverge do homem universal, forjado pelo ideário iluminista e pela sanha civilizatória das revoluções liberais. Para o professor Silvio Almeida (2019, p. 27), “[...] foi esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, da espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou *colonialismo*.”

⁵¹ No glossário de *Pensamento feminista negro*, a professora Patricia Hill Collins (2019) explica autodefinição como o poder de cada um dar nome a sua própria realidade. Bell hooks (2019 a) pensa autodefinição como autonomia.

⁵² Em Hooks (2019 b) a autorrecuperação refere-se à integridade do sujeito. Para ela, a integridade está presente quando há congruência ou concordância entre o que pensamos, dizemos e fazemos. Esse também é um processo curativo e libertador, que se relaciona à reintegração do ser na sua dimensão ontológica, a reunião dos “fragmentos do ser” que fora cindido pela experiência colonial.

libertação dos oprimidos. Nos ensina hooks (2019, p. 288) acerca das lutas marginais: “[...] devemos criar espaços dentro dessa cultura de dominação se quisermos sobreviver inteiros, com a alma intacta”. Para tanto, acrescenta a autora, é preciso instaurar uma comunidade de resistência; e a luta por educação pública é, historicamente, uma luta pela libertação dos oprimidos, que cria comunidades de resistência. Destaco a narrativa de uma estudante relembrando a ocupação.

“E aqui a gente descobriu isso, que todo mundo tem a boa vontade, que todo mundo trabalhando junto a gente consegue um montante muito grande... Revezamento de colchão pra ver quem vai dormir no colchão um pouco melhor, o travesseiro; quem tem coberta e quem não tem. E quando você vai pra casa, você não consegue sair daqui. Você começa a dar prioridade pra algo que você nunca deu. Você viveu a sua vida toda sem pensar e fazer algo ativo daquilo que você falava e acreditava. E aqui você é obrigado a fazer isso. E, daí, você coloca em prática muito daquilo que falava antes. Acho que aqui dentro a gente conseguiu desconstruir muita coisa de todo mundo. Em relação a tudo! A gente utiliza o nosso momento aqui para articular com essas outras pessoas. Eu tô indo pro meu terceiro ano de faculdade e nunca vi a Carolzinha. Se a gente tem a mesma luta, o mesmo pensamento, por que a gente não se junta?! Foi aqui que eu pude ver esse outro lado, essa outra realidade onde eu podia fazer alguma coisa por todo mundo e não só por mim.”

2.2 “De onde será que surgiu esse ódio tão grande?” Capitalismo dependente, racismo à brasileira, colonialismo: uma condição colonial permanente, muito embora instável e mutável

O liberalismo, em suas conexões ideológicas e utópicas com os interesses dos estamentos dominantes, servia como um disfarce para ocultar a metamorfose dos laços de dependência colonial, para racionalizar a experiência da escravidão e das formas correlatas de dominação patrimonialista, bem como para justificar a extrema e intensa concentração de privilégios econômicos, sociais e políticos na aristocracia agrária e na *sociedade civil*, que lhe servia de suporte político e vicejava à sua sombra. Portanto, a mudança de cenário e de agentes acarretava uma mudança de ritmos e de direção na história. A civilização ocidental não se espalhou como as águas de um rio que transborda. Ao saltar suas fronteiras, ela se corrompeu, se transformou e por vezes se enriqueceu, convertendo-se numa variante do que deveria ser, à luz dos modelos originais. O que interessa, à presente exposição, apoiando-se nos rebentos de uma mesma civilização, transplantada ao longo de um amplo e contínuo processo de migrações sucessivas ou por meio da difusão cultural, os homens reconstruíram essa civilização e, por isso, escreveram através dela uma história econômica, social e cultural particularíssima, que nos dá a justa medida do que pode e do que deve ser a dita civilização a partir de uma condição colonial permanente, muito embora instável e mutável.

Florestan Fernandes (2008, p. 27)

Como já dito, para pensar a realidade narrada pelas e pelos estudantes acerca da memória da ocupação, sobretudo no que se refere aos episódios de violência e aos discursos de ódio que foram direcionados ao movimento de ocupação, entendi ser importante recuperar os estudos sobre a formação social brasileira. Isso me permite reconhecer que as experiências históricas (formações sociais) forjam as particularidades e as particularidades nos fornecem elementos de compreensão da realidade concreta – síntese de múltiplas determinações. Desse modo, como nos ensina o professor Florestan Fernandes (2008, p. 23), “[...] o capitalismo não é apenas uma realidade econômica. Ele é também, e acima de tudo, uma complexa realidade sociocultural”. Ainda de acordo com o pensamento florestaniano, essa complexa realidade sociocultural deita raízes no nosso passado colonial, no modo de produção escravista e na sociedade senhorial. No que se refere à especificidade do nosso padrão de capitalismo – capitalismo dependente –, como já sinalizado anteriormente, o racismo é uma realidade

estrutural e permanente do tipo de capitalismo implantado no país, portanto, uma herança que estrutura e dinamiza as relações sociais capitalistas na atualidade. Esse reconhecimento é importante para entendermos de que modo o racismo (moderno) “ensina” ao capitalismo dependente brasileiro, ao sexismo e ao heteropatriarcado, por exemplo, a naturalização da barbárie. Diante da invisibilidade dos conflitos raciais e das desigualdades sociais e econômicas, no que transborda a própria condição fenotípica (transborda, não nega), o racismo é dominação, objetificação, subalternização e desumanização dos corpos.

O nosso passado colonial deita raízes profundas na formação social brasileira. Ele faz parte da configuração do nosso capitalismo dependente e alimenta a divisão racial do trabalho e o racismo como forma de dominação política das camadas populares e das classes trabalhadoras. Não se trata de uma mera herança da escravidão, mas de uma situação atual que estrutura e dinamiza as relações sociais capitalistas no Brasil (COSTA, 2017, p. 9).

Na interpretação da professora Miriam Limoeiro Cardoso (2005), no pensamento florestaniano a especificidade capitalista dependente se constitui como regularidade ou normalidade na fase monopolista do desenvolvimento. Desse modo, a especificidade heterônoma ou dependente identifica-se com a forma de integração dos países e regiões à expansão capitalista, sendo, então, segundo a autora, autonomia/heteronomia uma capacidade ou não de decisão, direção e gestão do processo de produção e de reprodução do capital. A singularização da formulação do conceito – dependente – é percebida por Cardoso (2005) como uma contribuição teórica de máxima relevância, dado que não se trata de dependência em geral, ou seja, apenas como um mecanismo de relação entre partes diferentes de um mesmo sistema, mas é, antes, um sistema determinado, pactuado. O capitalismo dependente é uma forma particular e específica desse sistema (o mercado capitalista mundial, no momento monopolista do seu desenvolvimento), “[...] em que alguns dos setores e regiões que participam daquele mercado são moldados pelas forças hegemônicas desse próprio mercado de maneira singular, o que os torna uma particularidade desse desenvolvimento” (CARDOSO, 2005, p.16) e da calibração do nexo de dependência.

Para Miriam Limoeiro Cardoso (2005, p. 17), o caráter – permanente – de nossa condição social revela o desenvolvimento do capitalismo com heteronomia, indicando que ao “[...] permanecer (ou quem sabe, para permanecer) muda de forma a cada nova fase do desenvolvimento capitalista”. É nesse sentido que o pensamento florestaniano articula colonialismo, imperialismo e capitalismo monopolista (CARDOSO, 2005).

Está claro que essa condição se altera continuamente: primeiro, se prende ao antigo sistema colonial; depois, se associa ao tipo de colonialismo criado pelo imperialismo das primeiras grandes potências mundiais; na atualidade, vincula-se aos efeitos do capitalismo monopolista na integração da economia internacional. Ela se redefine no curso da história, mas de tal modo que a posição heteronômica da economia do país, em sua estrutura e funcionamento, mantém-se constante. O que varia, porque depende da calibração dos fatores externos envolvidos, é a natureza do nexo de dependência, a polarização da hegemonia e o poder de determinação do núcleo dominante (FERNANDES, 2008, p. 27).

Por conseguinte, o professor Florestan entende que as formas de desenvolvimento e expansão do capitalismo dependente e de integração heteronômica do Brasil à economia internacional não são consequências exclusivas da dominação externa. A articulação dos centros capitalistas hegemônicos às economias capitalistas dependentes e vice-versa faz parte do próprio movimento de expansão do capitalismo e da pactuação entre os agentes internos e externos, de modo a forjar uma subalternidade consentida (CARDOSO, 2005).

Para essa autora, a inclusão do fator “interno” é, portanto, decisiva para se pensar o papel das burguesias locais como parceiras importantes da articulação “externo-interno”. Ao considerarmos que a forma de desenvolvimento e expansão do capitalismo brasileiro repousa na dupla articulação “externo-interno” ou “centro-periferia”, a atuação das burguesias locais assume centralidade na análise, sendo um fator extremamente importante, relevante e determinante. Assim, conclui-se que o modo de produção capitalista, ao ser implantada e expandida, criou e fortaleceu classes sociais que viabilizaram, de certa forma, a construção de processos tipicamente capitalistas, bem como de inserção capitalistas não típicos. Esses processos são complexos e diferenciados-diferenciadores, mas não duais nem criadores de dualidade porque “[...] em sociedades capitalistas dependentes, o desenvolvimento capitalista assume características que são específicas dessa heteronomia” (CARDOSO, 2005, p. 19).

Para a discussão que ousamos realizar neste capítulo, interessa perceber que a complexidade do racismo que se desenvolveu na particularidade capitalista dependente (articulando sexismo e racismo como sistemas de dominação interligados, herança da nossa condição colonial-escravista) relaciona-se ao padrão heteronômico que o constitui. Portanto, uma escolha, um projeto e uma capacidade de decisão das elites locais e internacionais que reverberam, por exemplo, na agudização dos processos de exploração, dominação e expropriação da vida. Desse modo, referenciada em Florestan Fernandes (2017), Clóvis Moura (2019) e Lélia Gonzalez (2020), percebo que a construção do mito da democracia racial é uma condição para a viabilização da permanência do colonialismo e do racismo, ainda que instáveis e mutáveis; um mito que serve para esconder toda a sorte de mazelas decorrentes da exploração/dominação capitalista dependente com fundamento racial. Nessa

perspectiva, “[...] não se trata somente de exploração (na verdade superexploração ou sobreexploração) econômica; trata-se de exploração/dominação capitalista dependente”. (CARDOSO, 2005, p. 22). Assim, histórica e estruturalmente a superexploração decorrente do padrão de sobreapropriação gerado para alimentar os interesses compartilhados entre as burguesias capitalistas dependentes e as burguesias hegemônicas foi e é incompatível com a dinamização de estruturas democráticas, ainda que restritas. Ou, como diria o professor Muniz Sodré (2000, p. 79), a ausência de um projeto de igualdade democrática no Brasil pós-abolição (inconclusa) serve ao mesmo tempo para a produção de elites muito poderosas e de diferentes muito inferiorizados:

O liberalismo que levou segmentos da elite monarquista a reivindicar a abolição da escravatura não estava comprometido com a realidade social e humana da maioria populacional, que era constituída pelos africanos e seus descendentes, e sim com a adequação das ideias nacionais ao ideário culto da Europa. O abolicionismo da elite branca fazia o trânsito histórico do racismo de dominação para o racismo de exclusão: o homem concreto, o povo, seria socialmente discriminado, excluído, mas formalmente realocado num padrão culto de inspiração europeia. (p. 79)

Entender que o capitalismo dependente articula um padrão de colonialismo permanente como traço específico e produz também um racismo por denegação⁵³, retroalimentado pela neurose cultural brasileira que conforma a falsa ideia de democracia racial, conforme a professora Lélia Gonzalez (2020), ou de exclusão⁵⁴, conforme pensado pelo professor Muniz Sodré, ambas particularidades do racismo à brasileira, é uma tarefa muito importante para a compreensão da lógica de estruturação e funcionamento desta sociedade. Desse modo, podemos entender que a associação colonialismo e racismo que reatualiza nossa condição heteronômica “[...] é uma equação perfeita” (SODRÉ, 1999, p. 150). Essa observação é também entendida por Almeida (2019) que, referenciado em Ellen Wood, nos diz que a especificidade do racismo moderno é a sua associação ao colonialismo. Nesses termos, o racismo moderno opera sob a lógica de uma intrínseca inferioridade natural, sustentada por ideias surgidas entre o final do século XVII e início do XVIII e consolidadas no século XIX, atrelando-se a falsas teorias científicas sobre a existência de diferenciação biológica entre as raças, no que se refere à construção de uma identidade nacional. Isso fez com que todo esse constructo ideológico permanecesse mesmo depois da abolição da escravatura, obnubilando e naturalizando a desigualdade racial presente na exploração

⁵³ Discutiremos o racismo por denegação mais à frente.

⁵⁴ Segundo Sodré (2000) o racismo de exclusão, é um racismo muito mais sutil, pois trata-se de excluir a diferença do ordenamento social da identidade. O racismo de exclusão aparece, por exemplo, em frases arraigadas no senso comum como: “somos todos humanos” ou, no que tange as políticas de cotas, a reserva de vagas seria racista uma vez que não trata a todos com igualdade.

capitalista do trabalho e na organização e funcionamento de toda a sociedade. Nesses termos, para o professor Silvio Almeida (2019), o racismo não pode ser encarado como uma patologia, tampouco como uma mera herança da escravidão, mas como o funcionamento normal, estrutural e dinâmico de uma sociedade cujo desafio de compreensão, de alta complexidade, atravessa a política, a economia, o direito e a mídia, entre outros. Assim, do mesmo modo que o capitalismo não é apenas uma realidade econômica, o racismo e o colonialismo precisam ser entendidos como uma relação de dominação. Essa constatação nos leva a concluir que não se pode hierarquizar matrizes de dominação nem hierarquizar opressões. Mais, qualquer análise sobre a formação social brasileira descolada das relações raciais que a estruturam será, por seu turno, uma análise insuficiente e incompleta.

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra, não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Dessa forma, entendemos, ainda com base no pensamento florestaniano, que as relações estabelecidas entre as burguesias hegemônicas e as burguesias (nativas) dependentes não se esgotam nos limites de uma relação de dependência unilateral entre a periferia e o centro. São, antes, “[...] relações de dominação que se conjugam: dominação externa e dominação interna” (CARDOSO, 2005, p. 20). Ou, como bem assinalou essa autora: “A externa é realizada por meio da interna e esta se exerce não sobre um setor ou uma fração da burguesia, mas, sim, sobre trabalho e a massa da população” (CARDOSO, 2005, p. 20), conformando uma condição colonial permanente, como já mencionado, que mantém o racismo estrutural, a supremacia branca, o sexismo e o patriarcado – sistemas de dominação interligados (conjugados) e que dão o tom do projeto de nação pactuado entre essas burguesias (externa e interna) para a periferia do capitalismo, com aprofundamento da nossa condição heteronômica.

A importância que os estudos de Florestan Fernandes atribuem à análise do papel das burguesias locais é primordial para a compreensão da essência dos fenômenos de sobreapropriação e sobre-expropriação que reverberam na manutenção do estatuto colonial brasileiro e do seu racismo estrutural e histórico, na maioria das vezes tido com certa normalidade e naturalidade. Essa condição invisibiliza as dinâmicas de segregação racial que

estão postas nos processos de desigualdades sociais e econômicas que afetam a população preta e indígena brasileiras, comumente associadas a “minorias”, mas que não são. Dinâmicas que conformam uma segregação invisibilizada e naturalizada, por exemplo, na organização da habitação, no acesso à saúde e educação públicas, à cultura, ao próprio direito à cidade, à infância e juventude, bem como na forma como opera a violência policial na periferia. Esse véu que o racismo à brasileira⁵⁵ lança sobre os fenômenos sociais ancora-se não só na ideia de mestiçagem e de cordialidade entre as raças como, também, assume disfarce na (falsa) ideia de democracia racial⁵⁶, sobre a qual me debruçarei mais adiante. Assim, não é demais reforçar que o racismo à brasileira compõe com o colonialismo duas faces de uma mesma moeda, conjugando, desse modo, um padrão de funcionamento e desenvolvimento que acomete o capitalismo dependente materializando seus traços específicos: superexploração do trabalho, sobreapropriação repartida do excedente econômico, padrão compósito de hegemonia burguesa, heteronomia cultural, autoritarismo, despotismo, privatismo exaltado e um teor antirrevolucionário permanente.

Em suma, recolocando as relações de classe e raça como constituintes centrais dos mecanismos que engendram o sistema capitalista com especificidades e particularidades características da forma dependente, inspiro-me mais uma vez em Miriam Limoeiro Cardoso (2005, p. 21) para analisar aspectos decisivos ao processo de funcionamento e continuidade

⁵⁵ Nosso entendimento acerca da caracterização do racismo à brasileira, racismo por denegação, está ancorado nas contribuições teóricas da professora Lélia Gonzalez (2018).

⁵⁶ Destaco literalmente do texto da professora Marilena Chauí exemplos de construção dos mitos cordiais que fundam nossa sociedade autoritária: “Sabemos todos que somos um povo novo, formado pela mistura de três raças valorosas: os corajosos índios, os estoicos negros e os bravos e sentimentais lusitanos. Quem de nós ignora que da mestiçagem nasceu o samba, no qual se exprime a energia índia, o ritmo negro e a melancolia portuguesa? Quem não sabe que a mestiçagem é responsável por nossa ginga, inconfundível marca dos campeões mundiais de futebol? Há quem não saiba que, por sermos mestiços, desconhecemos preconceito de raça, credo e classe? Afinal, Nossa Senhora quando escolheu ser nossa padroeira, não apareceu negra? Aprendemos também que nossa história foi escrita sem derramamento de sangue, com exceção de nosso Mártir da Independência, Tiradentes; que a grandeza do território foi um feito da bravura heroica do Bandeirante, da nobreza de caráter moral do Pacificador, Caxias, e da agudeza fina do Barão do Rio Branco; e que forçados pelos inimigos a entrar em guerras, jamais passamos por derrotas militares. Somos um povo que atende ao chamamento do país e que diz ao Brasil: ‘Mas se ergues da justiça a clava forte/ Verás que um filho teu não foge à luta/ Nem teme quem te adora a própria morte’. Cada um de nós experimenta no cotidiano a forte presença de uma representação homogênea que os brasileiros possuem de si mesmos. Essa representação permite, em certos momentos, crer na unidade, na identidade e na indivisibilidade da nação e do povo brasileiros, e, em outros momentos conceber a divisão social e a divisão política sob a forma dos amigos da nação e dos inimigos a combater. O Brasil é ‘um dom de Deus e da Natureza’; tem um povo pacífico, ordeiro, generoso, alegre e sensual, mesmo quando sofredor; é um país sem preconceitos, é um país acolhedor para todos, só não progride quem não trabalha, não havendo por isso discriminação de classe e sim repúdio da vagabundagem, que, como se sabe, é a mãe da delinquência e da violência; é um ‘país dos contrastes regionais’, destinado por isso à pluralidade econômica e cultural o que falta no país é a modernização, uma economia avançada, com tecnologia de ponta e moeda forte” (CHAUÍ, 2001, p. 6 e 7).

do capitalismo dependente: I) “[...] a importância da burguesia local que é parceira do grande capital internacional, ainda que seja como sócia menor e subordinada [...]”; e II) “[...] a exasperação das relações de classe”. Aprofundando o racismo e naturalizando a violência racial, esses aspectos caracterizam-se em essência pela sobre-exploração e sobre-expropriação capitalistas do trabalho e do conjunto da população.

Para Cardoso (2005), a própria suntuosidade e violência da superexploração parece requerer a restrição ao que de outro modo poderiam se tornar direitos da massa da população. Isso porque “[...] a democracia, mesmo que rigorosamente limitada aos padrões democráticos estritamente burgueses, exporia a risco a manutenção do excedente de exploração e de expropriação” (CARDOSO, 2005, p. 26), típicos desse capitalismo. A configuração política que daí decorre caracteriza-se por uma forma de dominação autocrática permanente, marca constitutiva de uma burguesia débil e vacilante, mas não fraca,

[...] como forma política da república democrática, uma ditadura de classe dissimulada com fundamento na representação, na divisão de poderes e nos direitos fundamentais dos cidadãos; como forma política dos regimes burgueses de exceção, uma ditadura de classe explícita, pela qual o poder real da minoria se organiza e se impõe sem o consentimento da maioria, garantindo pela força (coerção) a eficácia da democracia restrita (CARDOSO, 2005 p. 14).

Logo, a manutenção do capitalismo dependente, do racismo, do colonialismo, do sexismo, da supremacia branca e da autocracia, como já sinalizado, é incompatível com a defesa da vida, ao passo que estrutura e naturaliza uma cultura de ódio, violência e barbárie. Nessa perspectiva, a dominação autocrática exercida pelas burguesias nativas dissimulou tanto uma república democrático-representativa, pautada sobretudo pelo mito da democracia racial, quanto concretizou uma ditadura de classe explícita. A revolução democrática por dentro da ordem social competitiva foi abafada, enquanto a atualidade do capitalismo monopolista conjecturou de forma preventiva e prolongada qualquer processo de contestação. Essa é uma reflexão importante para pensarmos o desafio educacional de ruptura com um padrão dependente de educação, bem como as lutas sociais contra-hegemônicas, antirracistas, anticapitalistas e antissexistas. Com efeito, como assinalou Florestan Fernandes (1980, p. 116), “[...] na medida em que a pressão direta das classes trabalhadoras e das massas populares não é o fator principal da transição [democrática], ela é determinada, regulada e contida pelos interesses das classes e frações de classe dominantes”. Naturalizada, a violência da autocracia burguesa torna-se sustentáculo dessa dominação irrestrita. A fim de dialogar

com a pergunta⁵⁷ “*De onde será que surgiu esse ódio tão grandes?*”, formulada por uma estudante que participou do movimento de ocupação estudantil, trago as suas falas, transcritas abaixo. Elas são também uma memória da luta, indicam o choque com a violência perpetrada contra o movimento:

A gente tem um pessoal que vai pro portão e fica no portão o dia inteiro. Mas depois a gente vai revezando. E fica fazendo isso: abrindo e fechando o portão... A gente teve que fazer o trancamento do portão primeiro, porque a gente tinha muitos professores contrários à ocupação e queriam entrar no campus... havia xingamentos, ameaças. Foi uma medida para nos proteger dessas pessoas que vinham com maldade, com a intenção de acabar com o movimento. (...) As pessoas têm uma visão da ocupação de que a gente tá aqui porque não temos o que fazer... Na nossa terceira semana de ocupação, a gente começou a receber algumas ameaças... Nós estávamos indo lá pra frente para falarmos pra eles pararem, pra explicar o porquê dos cartazes ou alguma coisa do tipo, e, aí, eles começaram a gritar que sabiam quem nós éramos e que “irão tirar a gente daqui, acabar com a gente”. E coisas assim. Daí a gente passou a noite trancados no quarto, e esses episódios aconteceram com a gente [IFRJ], [aconteceu] no Pedro II, e eram sequenciados. Tentamos notificar o ocorrido, mas a polícia se recusou a fazer a ocorrência. E foi a partir daí que decidimos que iríamos divulgar na internet. Afinal, nós precisávamos que as pessoas soubessem que estávamos recebendo ameaças.

O que quero afirmar e reforçar é que o racismo como uma lógica de funcionamento e organização da sociedade faz com que a naturalização da barbárie nos atinja cotidianamente, nos informando a todo momento a existência de humanidades, *a priori*, rebaixadas. Essa informação justifica, por exemplo, que aceitemos uma política de morte sem questionamentos, sobretudo quando direcionada aos grupos considerados minoritários. Porque a política de morte⁵⁸, a necropolítica (MBEMBE, 2018), tem alvo certo, e a violência contra esses alvos – pretos, indígenas, mulheres, jovens pretos, pobres, periféricos – não causa comoção, ou, como diria a filósofa Judith Butler (2018), essas vidas não são passíveis de luto. No caso da ocupação estudantil, a pergunta “De onde será que surgiu esse ódio tão grande?” revela o quanto a luta das(os) estudantes em prol da saúde e educação públicas foi adjetivada pejorativamente como “vandalismo”, “baderna”, “cooptação partidária” (no caso do IFRJ, muitos ataques contra o movimento de ocupação estudantil foram feitos pelos próprios professores, diretores e servidores em geral). A essa violência moral, que visava a deslegitimar e desqualificar o movimento, somou-se também a violência aberta, quando um grupo armado passou a ameaçar os estudantes aos gritos de “desocupa”, nas grades do *campus*

⁵⁷ Fala registrada no documentário “*Resistir e florescer: a ocupação estudantil do campus Realengo do IFRJ*”, disponível na plataforma *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=Pth8R_wmmLY>. Acesso em: 19 jan. 2021.

⁵⁸ Para Mbembe (2018), mais do que o pensamento de classe, a raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou a dominação a ser exercida sobre eles. E, dialogando com Arendt, nos sugere que a política da raça, em última análise, está relacionada com a política de morte.

Realengo do IFRJ. Ainda me impacta tristemente a lembrança de que mesmo nesse momento de investida contra a vida de jovens pouco se mobilizou a comunidade escolar e a própria sociedade no que se refere ao apoio ao movimento. Éramos poucas professoras(es) a acolher a luta e a defesa das e dos estudantes.

Em algumas vezes nós passamos até por ameaças. Os meus pais ficaram muito preocupados, acho que com a minha mudança e, às vezes, por passarmos por alguns perrengues de alimentação. Não sei se cabe falar aqui, mas teve ameaça à mão armada e existia uma certa – como eu posso falar? – instabilidade nesse processo de morar no espaço que não era para nós estarmos morando. Era um processo pacífico, mas nem todo mundo conseguia ver isso.

A escola como uma instituição que reflete o funcionamento da sociedade não está isenta da reprodução de violências que esta estrutura. Mais uma vez o professor Silvio Almeida (2019) nos ajuda a refletir sobre esse aspecto ao evidenciar como a capilaridade do racismo estrutural dinamiza as instituições. Para ele, o conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais por demonstrar como o racismo transcende o âmbito individual e engendra as relações de poder entre indivíduos de raças diferentes, mas também de um grupo sobre o outro.

Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, 2019, p. 47).

Durante boa parte desse processo de pesquisa eu não conseguia enxergar a necessidade de conectar os sistemas de dominação – raça, gênero e classe – para avançar na construção de uma análise que me permitisse transitar pelas determinações sociais apresentadas nas narrativas das e dos estudantes sobre a memória da ocupação estudantil. Ainda que num primeiro momento as políticas de cotas no IFRJ, iniciadas em 2012, reacendesse debates intenso nos conselhos de classe, reatualizando os discursos em defesa da meritocracia travestida na valorização de um perfil de estudante considerado excelência, e, ainda que o ingresso dos estudantes cotistas apresentassem novas dinâmicas de trabalho, no que se refere à necessidade de políticas de permanência mais sólidas e à própria sensibilização da comunidade escolar, eu não conseguia perceber o racismo que atravessava essa questão. Mas ele estava presente: no rechaço dos corpos e na invisibilização das necessidades de cotistas,

no apagamento das suas pautas e no silenciamento das suas denúncias de sofrimento psíquico, aprofundando pela produção de uma sensação de fracasso escolar e de não pertencimento à tão sonhada escola técnica federal. Sentimento de não pertencimento diante das dificuldades das suas dinâmicas de vida e insensibilidade da escola para entender que entre acessar e permanecer há um abismo, do mesmo modo que permanecer também não pode ser entendido como ter sua presença tolerada, individualizando uma dor diante de elementos que são estruturais.

Nesse sentido, destaco narrativa de estudante cotista postado na rede social Facebook:

Precisamos falar de mim mesma... Entrei no Instituto Federal dia 23 de setembro de 2015, foi lindo, um sonho realizado, eu quis, eu consegui, minhas primeiras semanas foram ótimas, conheci muitas pessoas, me diverti demais. Comecei o período, até que fui bem, mas de repente, do nada, eu já não estava me sentindo tão bem assim. Comecei a ficar muito mal, desanimada, sem entusiasmo, sem ânimo, desisti do meu primeiro período naquele lugar. Eu simplesmente não conseguia mais prosseguir, fui fraca? Talvez. O tempo passou... decidi começar de novo, mais uma vez. Eu até tentei, tive força de vontade, mas eu estava tentando esconder um grande problema em mim mesma, por isso não conseguia seguir, eu achava que estava tudo bem, pensava que era frescura, ou que eu não era forte o bastante e que minha coragem era pouca para encarar um sistema como esse, pessoas/professores diferentes, ambiente totalmente diferente. Não demorou muito, o tal de G1 [Grau 1, referente ao primeiro bimestre] nem consegui completar, quando me vi, estava na pior situação que já estive em minha vida. Eu posso ser dramática, louquinha, boba, o que for, mas eu não pude fugir da pior doença que o ser humano possa ter. Depressão é coisa séria, não é só você se sentir mal, é você achar que você é o “mau” ou o “mal”. Eu não tinha ideia do que era isso, até ter umas das piores experiências de minha vida, e tem quem diga que é frescura. Falarei abertamente, tentei suicídio sim, não uma ou duas vezes, foram várias, fora os pesadelos nos quais eu acordava gritando, meu olhar que se tornou vazio, meu sorriso que desapareceu. Eu tive e tenho sorte de ter umas pessoas maravilhosas em minha vida, foram meu suporte e estiveram comigo sempre. Bom, me afastei do IFRJ, comecei tratamento psicológico e com remédios (faço até hoje), durante uns meses, só ficava em casa e não podia ficar sozinha, foi bem delicado. Até pensei em sair do IFRJ, mas sempre foi um desejo estar lá, e saindo assim, eu iria me senti incapaz, fraca, insignificante. Com muito esforço e muita calma, retornei em 2016.2, ufa! acho que dessa vez foi, no início foi chato, minha mãe me levava e buscava, não podia ficar sozinha e nem sair sozinha. Foi estranho, eu estava tentando fazer pela terceira vez? Eu tive que buscar uma força interior que até hoje eu não sei como encontrei. Fiz novas amizades, conheci outros professores, me dediquei, me esforcei, dessa vez, eu realmente fiz o período, demorou, mas eu fiz. Eu achava que estava tudo bem, na maioria das disciplinas me senti confiante, fiquei de recuperação em biologia e matemática. Foi horrível, mas vamos lá, mais uma vez me esforcei, tá que tive mais facilidade com biologia do que com matemática, mas fui. Na segunda-feira, dia 13 de março de 2017 fui pegar o resultado final, estava bem conturbada com isso. Eu já havia explicado a minha situação ao meu professor representante, ele foi sensível e disse que faria o que tivesse ao seu alcance para me ajudar. Depois do conselho, meu professor representante, no qual eu tenho um enorme carinho, desceu e com uma cara não agradável me pediu para que eu fosse lá em cima ver o tão esperado resultado. Eu subi, antes mesmo de olhar o quadro de notas, encontrei meu professor de português, um amor, adoro demais esse homem. Com uma cara também não muito boa, me deu a pior notícia que eu já poderia receber, o meu professor de matemática não se sensibilizou e não quis me aprovar, o prof de português junto com outros disse que bateram o pé por mim, até a CoTP [coordenação técnico-

pedagógica], mas de que nada se resolveu. Entrei em desespero, chorei e chorei e o professor tentando me acalmar, me disse coisas lindas, sobre o meu potencial, que eu tenho muito mais valor e capacidade do que um simples papel, que eu posso muito mais que isso e que acreditava em mim. Naquele momento, eu me senti inválida e que todo o meu esforço não valeu de nada, fiquei sem chão. Não esperei nem o quadro sair, abracei o professor e fui embora. No caminho de casa, milhares de pensamentos rodeavam minha mente. Senti que estava parada, que não andava pra frente e nem pra trás. Queria andar por aí, sumir e não voltar durante um bom tempo. Cheguei em casa, sem reação, sem saber o que fazer, só queria dormir, e dormi a tarde toda. Eu tenho o melhor namorado do mundo, me deu suporte e tentou me animar, conversou demais comigo, me abraçou forte, chorou também, foi ótimo hahahah 1:30h da madrugada de 14/03 e eu me perguntando se vale a pena fazer matrícula, se vale a pena, mais uma vez tentar, se vale a pena continuar. Eu me sinto cansada, não quero mais, me dói, eu quero sair do IFRJ, eu quero me desprender daquele lugar, por mais difícil que seja, eu não tive a sorte de alguns de se dar bem. Eu ainda estou em choque, tentando entender, tentando acreditar, tentando saber se vale a pena, já estou sem ânimo, com um desgaste imenso. Quando eu estava doente, senti abstinência daquele instituto, eu quis voltar, voltei e falhei. Não sei se devo continuar, não sei o que devo fazer, talvez vocês me vejam amanhã, talvez só me encontrem pela vida. Saibam que é muito difícil pra mim, eu quero ficar um pouco mais sozinha, me perdoem se eu não sorrir como antes, ou se não te responder com um entusiasmo, preciso de um tempo para digerir tudo isso. Vale a pena esse desgaste emocional? Vale a pena tentar pela... 4º vez? Vale a pena persistir? Eu não sei e talvez nunca saberei a resposta.

Foi a partir dos estudos feministas e do encontro com a escrita da professora bell hooks (2017) que passei a pensar sobre como o racismo age na objetificação e desumanização dos corpos negros e dos grupos oprimidos, com impacto gravíssimo na trajetória dos estudantes. Em *Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade*, a autora relata que foi nas escolas de ensino fundamental frequentadas somente por negros que de fato o aprendizado como revolução. Nas palavras dela: “[...] naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer” (HOOKS, 2017, p. 11). Entretanto, ela também relata o quanto a escola mudou com a integração racial, sendo o conhecimento, a partir daí, resumido à pura informação. Quando os estudantes negros passaram a ser “[...] levados de ônibus à escola de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender”, conta hooks (2017, p. 12). E acrescenta quando estudantes negras e negros entram

[...] em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos genericamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra-hegemônica. O tempo todo, estávamos somente

respondendo e reagindo aos brancos. Essa transição das queridas escolas exclusivamente negras para escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, me ensinou a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação (HOOKS, 2017, p. 12).

Se nos Estados Unidos, conforme hooks, o contexto foi/é de racismo aberto, de segregação, no Brasil a especificidade da nossa colonização e a nossa herança heteronômica nos legaram um racismo disfarçado. Nos termos pensados pela professora Lélia Gonzalez, o racismo à brasileira é um racismo por denegação. Foi a partir do encontro com o pensamento dessa autora que passei a me debruçar sobre a invisibilidade que o racismo à brasileira produz, numa tentativa insistente de negar aquilo que somos enquanto nação. Desse modo, somente seria incluído na pauta racial aquilo que a sociedade toleraria (tolerar mesmo, não respeitar) e consumiria em ocasiões específicas, disfarçando, assim, a própria estrutura racista sob a ideia de cordialidade e democracia racial. A complexidade e o pioneirismo do pensamento de Gonzalez produziram novas lentes de aumento para as minhas investigações, permitindo-me enxergar como o racismo institucional dialoga com a meritocracia, por exemplo, produzindo um ambiente escolar extremamente excludente e violento, só que de modo disfarçado. Ao retirar os véus dos olhos pude perceber que as ocupações estudantis foram um resultado potente e transgressor das políticas de cotas que passam a ocorrer no IFRJ a partir de 2012. Mais que isso, passei a reconhecer que das cotas à ocupação havia uma luta marginal pela abertura de espaços historicamente ocupados pela elite; espaços de segregação que ocorre na recusa em lidar de maneira ativa e responsável com os problemas decorrentes das desigualdades raciais, de gênero e de classe social, que de tão naturalizadas e disfarçadas cegam nossos olhos e estancam nossas sensibilidades, enrijecendo-nos e conformando-nos.

O professor Silvio Almeida (2019, p. 48) nos adverte para a gravidade dessa problemática nas instituições:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano, no interior das instituições, vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas.

Pensando um pouco mais sobre a questão da especificidade do racismo à brasileira proponho um diálogo com o mito da democracia racial – um mito descrito por Lélia Gonzalez como um silêncio barulhento⁵⁹. Para tanto retomo um texto apresentado pela autora na ocasião da reunião do Grupo de Trabalho Temas e Problemas da População Negra no Brasil, realizada durante no IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais, em outubro de 1980. Intitulado “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, Gonzalez (2020) descreve como a colonização nos legou uma identificação entre dominador e dominado. Essa relação foi amplamente analisada por Franz Fanon, psiquiatra e psicanalista martiniquenho que desenvolveu uma psicologia do colonizador e do colonizado. Os estudos de Fanon demonstraram os efeitos psíquicos violentos que a dominação colonial exercia sobre os colonizados, pela internalização da ideia de “superioridade” branca e, consequente, inferioridade de negros e colonizados.

Lélia Gonzalez (2020, p. 76), então, questiona: “O que foi que ocorreu para que o mito da democracia racial tenha tido tanta aceitação e divulgação?” Seguindo as linhas desse questionamento, o professor Florestan Fernandes (2017, p. 29) nos explica, em *O significado do protesto negro*, que “[...] os mitos existem para esconder a realidade. Por isso mesmo, eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou de uma civilização”. No caso da sociedade brasileira, o autor avalia que a ideia de democracia racial não só se arraigou como “[...] se tornou um *mores*, como dizem alguns sociólogos, algo intocável, a pedra de toque da ‘contribuição brasileira’ ao processo civilizatório da Humanidade” (FERNANDES, 2017, p. 29 -30).

Colocando-se a ideia de democracia racial dentro desse vasto pano de fundo [os limites históricos fechados da revolução social brasileira no contexto da desagregação da produção escravista], ela expressa algo muito claro: um meio de evasão dos estratos dominantes de uma classe social diante das obrigações e responsabilidades intransferíveis e inarrendáveis. Daí a necessidade do mito. A falsa consciência oculta a realidade e simplifica as coisas. Todo um complexo de privilégios, padrões de comportamento e “valores” de uma ordem social arcaica podia manter-se intacto, em proveito dos estratos dominantes da “raça branca”, embora em prejuízo fatal da Nação. As elites e as classes privilegiadas não precisavam levar a revolução social à esfera das relações raciais, na qual a democracia germinaria espontaneamente... Cinismo? Não! A consciência social turva, obstinada e mesquinha dos egoísmos enraizados, que não se viam postos à prova (antes, se protegiam) contra as exigências cruéis de uma estratificação racial extremamente desigual (FERNANDES, 2017, p. 30).

Assim, se o mito da democracia racial enquanto falsa consciência permite ignorar as extremas e desumanas desigualdades brasileiras, como são as raciais, ele também atua na preservação e estabilidade da ordem capitalista, forjando ao racismo uma sintomática

⁵⁹ Texto *Por um Feminismo Afro latino-americano*, especificamente a p. 313 – “Primavera para as rosas negras”.

característica da “[...] neurose cultural brasileira” (GONZALEZ, 2020, p. 76), qual seja, a tentativa permanente de ocultação das marcas da africanidade que constituem a nossa cultura. A reflexão acerca da neurose cultural brasileira nos termos propostos pela professora Lélia pavimenta o caminho para a conceituação de amefricanidade, assim como permite uma reflexão sofisticada sobre de que modo o mito da democracia racial serviu (e ainda serve) para ocultar e recalcar o racismo brasileiro que, diante da renúncia ao enfrentamento dessa realidade, assumiria uma posição de negação da própria existência do racismo, bem como das nossas raízes amefricanas. Assim, se na neurose há a construção de modos de ocultação do sintoma que se relaciona com a dificuldade de lidar com o recalçamento, no racismo brasileiro podemos perceber que ao mesmo tempo em que se assume a vergonha de ser racista, a ocultação do racismo revela a sua existência. Por exemplo, quando se naturaliza “[...] que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados” (GONZALEZ, 2020, p. 90). Assim, a autora, o discurso do poder dominante

[...] quer fazer a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência europeia, muito civilizado etc. e tal. Só que na hora de mostrar o que eles chamam de “coisas nossas”, é um tal de falar de samba, tutu, maracatu, frevo, candomblé, umbanda, escola de samba e por aí afora. Quando querem falar do charme, da beleza da mulher brasileira, pinta logo a imagem de gente queimada da praia, de andar reboativo, de meneios no olhar, de requebros e faceirices. E culminando pinta esse orgulho besta de dizer que a gente é uma democracia racial. Só que quando a negrada diz que não é, caem de pau em cima da gente, xingando a gente de racista. Contraditório, né? Na verdade, para além de outras razões, reagem dessa forma justamente porque a gente põe o dedo na ferida deles, a gente diz que o rei tá pelado. E o corpo do rei é preto, e o rei é Escravo (GONZALEZ, 2020, p. 91).

Nessa interpretação, a formação histórico-cultural brasileira, por razões sobretudo da ordem do inconsciente, não se realiza como se afirma. Inconscientemente nossas formações são referenciadas por um ideal europeu e branco, embora sejamos, ao contrário: “América africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o T pelo D para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: *Améfrica Ladina*” (GONZALEZ, 2020, p. 127). Nessa perspectiva, o racismo aparece como o sintoma por excelência da neurose cultural brasileira. Essa interpretação pioneira do racismo como sintoma de uma neurose leva a professora Lélia a interpretá-lo, com base nos estudos freudianos, como um racismo por denegação. Assim, a denegação (*verneinung*) nos fornece pistas para entender porquê o sujeito, embora formulando seus desejos, pensamentos e sentimentos, até então recalçados, continua a defender-se deles, negando a pertença. Nesses termos, para Lélia Gonzalez (2020, p. 127), “[...] enquanto denegação de nossa ladino-amefricanidade, o racismo à brasileira se volta

justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não fazer (democracia racial brasileira)”.

A teorização da categoria amefricanidade surgiu da necessidade de se pensar uma elaboração que não se restringisse apenas ao Brasil, mas que nos conectasse às nações cujas experiências de colonização passaram pela diferenciação de um racismo aberto para um racismo disfarçado. Assim sendo, nas sociedades de origem anglo-saxônica, germânica ou holandesa a miscigenação era inconcebível, dada a necessidade de manutenção da ideia de “pureza” e “superioridade” do grupo branco, passando a “solução” para convivência entre pessoas brancas e não brancas pela segregação. Já no caso das sociedades de origem latina, o racismo disfarçado, ou o racismo por denegação, estava ancorado nas “teorias” da miscigenação, da assimilação e da democracia racial. A conclusão a que a professora Lélia Gonzalez chega ao refletir sobre essas diferentes experiências históricas é que o racismo por denegação, enquanto especificidade e sintoma de uma neurose, constitui-se numa forma mais eficaz de alienação dos discriminados, sendo “[...] a chamada América Latina, que, na verdade, é muito mais ameríndia (indígena) e amefricana do que outra coisa, apresenta-se como o melhor exemplo de racismo por denegação” (GONZALEZ, 2020, p. 130).

Referenciando-me ainda nos estudos de Gonzalez (2020) sobre a categoria de amefricanidade, corroboro a tese da autora segundo a qual, ao afirmarmos a América como um sistema etnogeográfico de referência, caminharemos para a compreensão da existência de uma unidade específica, no que se refere às experiências históricas coloniais que conectam o Brasil às sociedades latino-americanas e africanas. Assim procedendo, nos reconheceríamos por uma descendência que não é só dos africanos trazidos para o Novo Mundo, mas também dos povos que viviam e chegaram à América bem antes de Cristóvão Colombo. Desse modo, ultrapassaríamos uma visão idealizada da África, voltariamos nosso olhar para a realidade de todas e todos os americanos do continente e, de modo libertador, expansivo e belíssimo reconheceríamos “[...] um gigantesco trabalho de dinâmica cultural que não nos leva para o outro lado do Atlântico, mas que nos traz de lá e nos transforma no que somos hoje: *americanos*” (GONZALEZ, 2020, p. 138).

2.3 “Muitos de nós somos os primeiros da família que estão se formando, já imaginou se a faculdade não existir mais?” Das cotas à ocupação: feminismo negro e a margem como um lugar de abertura

Ocupar é devolver o direito de sonhar.
Emicida

Estar na margem é fazer parte do todo, mas fora do
corpo principal.
bell hooks

No processo investigativo desta tese, a frase que intitula a presente seção, de um estudante do IFRJ que participou da ocupação, inaugurou minha aproximação com os estudos sobre as relações raciais. Quero destacar, contudo, que, anteriormente à ocorrência dessas ocupações estudantis, percebia que algo diferente vinha acontecendo na escola desde a chegada dos estudantes cotistas. No âmbito do trabalho pedagógico, espaço que ocupo na dinâmica institucional, as demandas das e dos estudantes cotistas reverberavam em mim encontros e reencontros a cada contato, a cada conversa, a cada atendimento. Eram muitos os relatos das dificuldades que eles enfrentavam, como chegar à escola às 7 horas da manhã, por conta da escassez de transporte público numa área de moradia precária, e permanecer nela em horários de contraturno de aulas. Esses problemas, frequentes, eram também resultado da precariedade institucional e ausência de uma política que universalizasse o acesso ao transporte e à alimentação das e dos estudantes.

Essas eram algumas das questões que nos afligiam cotidianamente e sobre as quais o IFRJ pouco ou nada tinha a oferecer. Mas não só. Passei a ouvir com muito mais frequência relatos sobre as dificuldades de cotistas para acompanhar os conteúdos, atender à sobrecarga de trabalhos que convergia com as dinâmicas das famílias que necessitavam do apoio de irmãos mais velhos para cuidarem dos mais novos ou de parentes adoecidos e idosos. A constante sensação de não pertencimento à escola, de permanente fracasso, de incapacidade e de insuficiência tornaram-se cada vez mais frequentes. Debates sobre reprovações compulsórias, estigmatizações e ausências de políticas efetivas para acolhimento aos estudantes, que demandavam de nós o que lhes era direito, ou seja, ações responsáveis para a garantia da permanência estudantil, mobilizava a escola com argumentos de todas as ordens. Todo esse dramático e intenso cenário atravessado pelas questões de raça, de gênero e de classe social redundava em baixa autoestima e intenso sofrimento psíquico entre esses estudantes.

É importante destacar que a interseccionalidade⁶⁰ que passou a atravessar e pautar minhas análises é legado dos aprendizados com a literatura do movimento feminista radical pautado pela experiência das mulheres negras. Importante também pontuar que esse legado ao qual me refiro produziu um giro epistemológico que reverberou drasticamente na orientação do movimento feminista e nas ciências sociais como um todo. No debate que pretendo realizar, inspirado nas reflexões sobre a margem enquanto espaço de abertura e de produção de conhecimento, dialogo especificamente com a teoria feminista marginal, nos termos propostos pela pensadora bell hooks (2019c, p. 18), para quem, na atualidade

[...] é tão comum para a militância feminista evocar a tríade gênero, raça e classe social que as pessoas frequentemente se esquecem de que, no início, a maior parte das pensadoras feministas, muitas delas brancas e provenientes de classes privilegiadas, era refratária a essa perspectiva. As pensadoras feministas radicais/revolucionárias que queriam falar sobre gênero com base na tríade raça, sexo e classe social eram chamadas de traidoras e acusadas de destruírem o movimento mediante uma mudança de foco. De modo geral, nosso trabalho era ignorado e impiedosamente criticado, considerado pouco acadêmico e excessivamente polêmico. Naqueles dias, as mulheres de cor eram normalmente encorajadas pelas companheiras brancas a falar sobre raça, ao passo que nossas ideias sobre todos os outros aspectos do movimento feminista eram deixadas de lado. Protestamos contra essa marginalização de nossa perspectiva partilhando nosso compromisso com a criação de uma teoria feminista abrangente, endereçada a um amplo leque de questões.

É da teoria feminista radical o aporte teórico que mobilizo para entender as questões da margem como processo de produção e circulação de conhecimento. Nesse sentido, a margem nos pressupostos de hooks (2019a) não é uma metáfora simbólica ou geográfica; ela é uma relação situacional que se vivencia na experiência de dominação. Em outras palavras, estar na margem permite entender como as dinâmicas de poder criam subalternização e a invisibilidade, deslegitimando o estatuto científico, por exemplo, da produção de conhecimento ancorada nessa experiência. Uma produção de conhecimento que é mobilizada pela forma como os oprimidos experienciam a vida que se realiza nas frestas do sistema, o que legaria aos sujeitos marginais uma interpretação íntegra não só das dinâmicas da margem como também do centro. Nesse sentido, o que mobilizo da reflexão que apreendo do pensamento de hooks é a oportunidade de teorizar a experiência dos estudantes que ocuparam

⁶⁰ Aprendi com o professor Wanderson Flor do Nascimento que nos idos de 1960, as intelectuais negras brasileiras, tais como Lélia Gonzalez, Luiza Bairros, Sueli Carneiro e Beatriz Nascimento, já abordavam em suas pesquisas e escritas, as contradições constitutivas entre as opressões de raça, gênero e classe social. Essas grandiosas mulheres, verdadeiras intelectuais-militantes, construíram ideias, reflexões e conceitos que nos auxiliam até hoje na compreensão da complexa formação social brasileira. Associo à essas produções, as práticas anticoloniais, antirracistas e anti-sexistas presentes, desde sempre nos terreiros, como estratégia de manutenção de um modo de vida que o processo colonial-escravagista tentou aniquilar. (NASCIMENTO, 2020, p. 414)

a escola, entendendo que eles, pelas condições de vida marginais (jovens, mulheres, periféricos e cotistas), conseguiram evidenciar no processo de luta e resistência as lógicas opressoras que organizam as dinâmicas institucionais. Esses estudantes, por transitarem na margem, tanto da escola quanto da sociedade, conseguem uma leitura muito mais íntegra e concreta das opressões porque falam e sentem de dentro, ao passo em que também lidam com as questões do centro.

Nesse caso, volto mais uma vez às reflexões de bell hooks (2019d, 2019c, § 1º), para quem a margem, como parte de um todo principal, um centro, permite a quem nela vive desenvolver um modo peculiar de enxergar o mundo:

Olhávamos tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora. Focávamos nossa atenção no centro assim como na margem. Compreendíamos ambos. Essa forma de ver nos lembra da existência de todo um universo, um corpo principal com sua margem e seu centro. Nossa sobrevivência depende de uma conscientização pública contínua da separação entre margem e centro e de um contínuo reconhecimento privado de que nós somos uma parte necessária, vital, desse todo.

Durante as conversas com as e os estudantes cotistas e já bastante sensível aos feminismos e relações raciais, em razão dos meus percursos acadêmicos, passei a reconhecer que a dramaticidade das narrativas que chegavam até mim estava enraizada em sistemas de opressão. Eu os ouvia e me reconhecia; reconhecia que era também eu mais um corpo invisível, ocupando as margens daquela instituição que secundariza o trabalho pedagógico, que subalterniza o trabalho das mulheres, que despreza as dificuldades de se viver na periferia da cidade. Estruturas opressoras que vão, ao longo do tempo, infligindo no profissional uma sensação de que sua atuação não adianta de nada e as horas dedicadas ao trabalho são só de cumprimento de burocracia e papéis predeterminados. Em nada, e estou convicta disso, esse cenário que descrevo representa uma crise institucional, ainda que a aparência dos fenômenos nos levem a acreditar que ela exista. É preciso dizer: o que existe, de fato, é um projeto, uma lógica de funcionamento que é meritocrática, que é racista, que é elitista, que é sexista, que é excludente.

Desde 2007 trabalhando como pedagoga do IFRJ, acompanho o sofrimento das e dos estudantes na luta pela permanência estudantil, sofrimento que se agrava quanto mais precárias são suas condições de vida. De modo geral, as “soluções” para esses jovens ficam circunscritas ao trancamento de matrícula, às reprovações sistemáticas e, no limite, ao jubramento (impedimento de renovação de matrícula). Ao logo desses anos, meu posicionamento contestador e crítico a tais políticas institucionais me renderam assédios, perseguições, isolamento e adoecimento mental. Algo novo, contudo, acontecia na instituição:

os corredores da escola eram cada vez mais ocupados pelos corpos pretos, periféricos, diversos, e essa mudança trazia não só uma atmosfera diferente como também visibilizava cada vez mais a lógica excludente que dá o contorno ao tão valorizado ensino de excelência.

Desde o início das políticas de cotas⁶¹ no IFRJ, como já dito, em 2012, até as ocupações estudantis em 2016, a escola foi se modificando e, apesar de avançarmos pouco no que se refere à luta pela permanência dos estudantes cotistas, o meu trabalho havia ganhado um novo fôlego e muito mais sentido. No segundo semestre desse ano, o arrebatamento que a notícia da ocupação estudantil no *campus* Realengo, o primeiro a ser ocupado no IFRJ, precisamente em 11 de outubro de 2016, produzia na comunidade estudantil e a efervescência que a luta do movimento acendia em nós eram indescritíveis. As assembleias de servidores foram revigoradas com ânimo e presença e os debates, intensificados, enquanto a unidade da luta se construía em torno da concordância que acumulávamos a cada nova assembleia, sob um sentimento de que barrar as políticas de austeridade e o recrudescimento do governo de Michel Temer era urgente.

Os *campi* do IFRJ foram sendo ocupados: depois de Realengo, Duque de Caxias, Nilópolis, Paracambi, Engenheiro Paulo de Frontin, Maracanã. À resistência dos servidores somava-se a resistência dos estudantes, o que trazia força para a nossa luta. Era bonito ver as assembleias lotadas, estudantes na mesa presidindo as reuniões, microfone aberto, horizontalidade; todas e todos fazendo um debate importantíssimo para os rumos da nossa instituição e da política pública educacional brasileira. Não obstante, houve muitos enfrentamentos com o conservadorismo e com aqueles que tentavam desacreditar o movimento, criando barreiras institucionais para a permanência dos estudantes em ocupação, que eram ameaçados, perseguidos e boicotados. Com o tempo, as ocupações foram cada vez mais atacadas por alguns segmentos da própria instituição. E eu ficava me perguntando o porquê de tanta violência contra os nossos estudantes.

Quando as ocupações acabaram, em dezembro de 2016, houve uma tentativa de silenciamento absurda de todo o movimento. Os estudantes me contaram como foram rotulados negativamente quando voltaram à regularidade das aulas, e muitas das vezes eram desafiados por professores conservadores que os enxergava como vândalos, irresponsáveis e baderneiros. Eram perseguidos dentro da institucionalidade, por meio de ações como

⁶¹ Refiro-me a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio, com reserva de vagas de no mínimo 50% para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Para o preenchimento dessas vagas, também deve ser observada a renda dos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio, *per capita*.

correções de trabalho mais duras e mal avaliados em processos seletivos para bolsas de pesquisa. Todo aquele silêncio barulhento sobre esse momento da história da nossa instituição me incomodava muito, a ponto de decidir que me manifestaria, a cada oportunidade de reunião, sobre a ocupação, sobre a luta autônoma dos nossos estudantes, sobre aquela memória.

Mas, até o início desta pesquisa, eu não conseguia entender porquê esse silêncio perdurava, tampouco porque era, aparentemente, tão fácil invisibilizar e passar por cima de tantas denúncias contra uma lógica de funcionamento que não apenas normalizava essas violências como, no limite, as aceitava, em nome da excelência de ensino. Foi também contra essa lógica que as ocupações estudantis se levantaram. Passei a pensar, então, sobre o perfil dos estudantes que ocuparam a escola: quais foram protagonistas do movimento? O que esses estudantes nos diziam sobre a escola, suas dinâmicas, suas lógicas, seu pertencimento? Por que muitos dos estudantes da ocupação diziam ser os primeiros da família a estudar numa instituição de ensino superior? Esses questionamentos me possibilitaram enxergar a conexão entre a chegada dos estudantes cotistas e a ocorrência das ocupações estudantis. E isso, por sua vez, me permitiu entender que a maior parte das e dos estudantes que realizaram o movimento se reconhecia como pertencente à classe trabalhadora brasileira, filhas e filhos de mães e pais trabalhadores, moradores da periferia, vivendo em condição de pobreza. E seu ingresso numa instituição pública de ensino superior representava uma importante conquista para os seus familiares, muitos dos quais com histórias de vida forjadas por privações dadas pelas amarras das múltiplas desigualdades que configuram uma sociedade de capitalismo dependente e de herança colonial escravista.

São esses os estudantes que habitam a margem da escola, que é produzida pelas dinâmicas de poder que hierarquizam sujeitos num processo de inclusão disfarçada, pois que irrealizável integralmente, portanto, nunca completo. Ao estabelecer uma diferenciação entre os sujeitos que serão integrados (os que estão no centro) e os que não serão (os que estão na margem), a própria configuração do centro se revitaliza, fortalecendo-se. Falar sobre margem é falar sobre uma dinâmica de reconhecimento. E, neste trabalho, reconheço que as ocupações estudantis foram formas de resistência marginais não capturáveis porque denunciavam as lógicas de funcionamento institucional que preservavam as hierarquizações. E, exatamente por isso as ocupações não foram reconhecidas nem suas pautas foram incorporadas. Há em jogo toda uma estrutura a serviço do apagamento de histórias de vidas, quando a margem se movimenta reivindicando espaços de abertura, “[...] transgredindo os domínios complexos e sempre mutáveis das relações de poder” (HOOKS, 2019a, p. 281). É sobre isso que a autora

nos fala, por exemplo, ao ressaltar que “[...] os sons e as cenas que não podem ser apropriadas são, muitas vezes, aqueles sinais que todo mundo questiona, que todo mundo quer apagar, ‘extirpar’” (HOOKS, 2019a, p. 284).

Mas, então, de que lado esses estudantes se colocam na luta? Essa pergunta nos fala sobre o deslocamento que esses jovens realizaram quando, ao se distanciar da mentalidade colonizadora, construíram um movimento de luta autônomo, não cooptável, horizontal, marginal, coletivo; uma resistência preta, pobre e periférica cuja liderança deu-se pela presença feminina. Destaco a fala de uma estudante negra sobre seu ingresso no curso de terapia ocupacional do *campus* Realengo do IFRJ. Sua narrativa é sobre sonhos e expectativas e sobre seu reconhecimento como mulher negra na resistência:

Meu nome é Ana Carolina, eu tenho 20 anos. Eu queria um curso que eu não sabia se existia. Que é uma coisa mais artística, uma coisa de cuidar do outro, de ouvir histórias. De poder receber do outro, e poder doar para as pessoas. Mas eu não sabia se tinha. Aí eu ouvi falar desse negócio de terapia ocupacional, que é o curso que eu estudo aqui. Só que eu queria fazer psicologia, que dá pra juntar com arte e terapia, e tudo mais. E queria fazer jornalismo, direito, eu queria fazer tudo que o mundo pudesse me dar. (...) Eu levo 1 hora e 40, por aí, pra chegar aqui [na escola], porque eu moro bem dentro, no interior de São João de Meriti. Eu já estudei em escola particular, porque minha mãe tinha três empregos para poder custear a escola. Eu sou filha de mãe solteira, porque na minha infância meu pai foi muito ausente. Acho que eu não sofri mais porque tive um tio que era como o meu pai, no caso. E como minha mãe era muito jovem, quando ela não estava no trabalho, ela queria se divertir um pouco também. Então a minha relação com a minha mãe é meio quebrada por essas coisas. Quando eu vi, eu já estava aqui [na ocupação] falando sobre o que é ser mulher, o que é ser mulher negra, o que é ser estudante negro, o que é morar na Baixada. Por que não temos direito a um bandeirão? E aí a gente foi se fazendo e se reconstruindo!

Nesse sentido, entendo que as cotas pavimentaram o caminho para a ocorrência das ocupações estudantis, assim como para a emergência dos coletivos estudantis de luta – feministas, de diversidade sexual, de luta antirracista, que começamos a ver organizados com mais frequência. Esse reconhecimento que faço no processo de pesquisa trouxe muito encantamento, no sentido de manter viva e aquecida em meu coração a crença nos processos de resistência que se desenrolam cotidianamente. Essas lutas, quando não conectadas a uma história de luta diaspórica, permanente e ancestral, podem ser entendidas como ocasionais e pontuais. Mas, como nos ensina a professora Angela Davis (2018), a liberdade é uma luta constante. Tenho ainda que a conexão entre as experiências de vida marginais que uniram as e os estudantes nas ocupações, promovendo autodefinição, aflora por meio de uma sabedoria prática ancorada na resistência e nas experiências vividas por quem está na margem da sociedade e entende das dinâmicas do centro. Isso corrobora a tese de hooks (2019a), para

quem estar na margem não só possibilita entender as dinâmicas da margem de dentro para fora como, também, as dinâmicas do centro, ou seja, de fora para dentro, produzindo um senso de inteireza em quem transita nesses dois polos. Para hooks (2019a, p. 289), esse senso de inteireza proveria aos oprimidos uma visão de mundo contestadora, “[...] um modo de ver desconhecido de nossos opressores [...]”, o que também sustentaria a luta, criando laços de solidariedade e comunidades baseadas em uma ética amorosa. A margem não é uma noção mítica; a margem é fruto de uma experiência de vida contra-hegemônica, um lugar em que se fica, em que se deseja ficar, um lugar não negociável, um lugar de resistência radical. Por isso, a existência da margem pressupõe uma consciência radical. Nesse sentido, hooks (2019a, p. 289) considera a margem muito mais do que um espaço de privação:

[...] na verdade, o que eu estava dizendo é exatamente o oposto, ou seja, que a marginalidade é também um espaço de possibilidade radical, um espaço de resistência. Foi essa marginalidade que considerei como um lugar central para a produção de um discurso contra-hegemônico que não se encontra apenas nas palavras, mas nos hábitos de existência e de vida. Assim, eu não estava falando de uma marginalidade que alguém quisesse perder – da qual se livrar ou se afastar à medida que se aproximasse do centro –, mas sim de um lugar onde se fica, e até mesmo ao qual se apega, por alimentar a sua capacidade de resistência. Essa marginalidade oferece a uma pessoa a possibilidade de ter uma perspectiva radical a partir da qual possa ver e criar, imaginar alternativas, novos mundos.

À centralidade dessa reflexão que entende a margem como um espaço de abertura hooks (2019a) relaciona as políticas da localização. Por serem ancoradas na experiência da dominação, essas políticas produziram, por contradição, formas contra-hegemônicas desafiadoras do *status quo*, comprometidas com a mudança da realidade. Para hooks, toda manifestação de poder cria possibilidades de agenciamento. Ainda que eu reconheça que a política de cotas no instituto não preconize como critério principal a questão racial e, sim, as cotas sociais, priorizando estudantes oriundos do sistema público de ensino, o alargamento que ela vem promovendo em torno de uma importante mudança no perfil de acesso das e dos estudantes do IFRJ demonstra um grande e importante avanço, que sinaliza mudanças, transformações e transgressões que podem restituir à institucionalidade formas outras de produção de conhecimento há muito desvalorizadas pelo epistemícidio. Este, entendido como um processo permanente de impedimento de sabedorias ancoradas nas experiências de vida dos grupos oprimidos, produz o apagamento destas histórias e da produção de conhecimento de intelectuais negras, negros, indígenas, mulheres, LGBTQI+ e periféricos, reflexo do nosso padrão heteronômico cultural, legado da nossa herança colonial escravagista.

Estudante é bicho doido
 Cria sem Lei
 Não respeita ninguém.
 Sindicato, Conselho
 Nada para!
 Por isso a gente
 Cala
 Emburrece
 Mata!
 Moldemos os livros de História. Tira política das
 Escolas.
 Mais seminário. Menos debate
 Então a gente
 bate.
 Sucateia educação
 Escola precária
 Salas destruídas
 Professores sem salário
 Conteúdos massificados
 Sem refeição
 E se a nota for baixa culpe eles e fala:
 "Estudem! Vocês são o futuro do mundo"
 Mas se eles se rebelarem a gente grita VAGABUNDO!
 Desce o cacete! Mas se eles se revoltarem, grava tudo
 Expõe no Jornal, nas câmeras da TV.
 São VÂNDALOS.
 Mas se estiverem sangrando esconde que é pra ninguém
 ver.
 Estudante é bicho solto, doido, sem dono.
 Então bate, xinga, cala, mata!
 Faz o que tiver que fazer
 Só não deixa nenhum deles saber
 Que sua força é capaz de mudar tudo
 Estudante nenhum pode mudar o mundo - Mas vai!
*Joyce Willeman*⁶²

Escrito no contexto da ocupação, o poema acima nos fala sobre a força criativa radical que existe na luta; sobre as transformações que acessamos nos encontros, sobre como a luta pode ser restituidora de alegria e encanto, ainda que as nossas histórias de vida sejam atravessadas por sofrimento e dor. Isso porque, como também nos ensina bell hooks (2019b, p. 81) “[...] é preciso se movimentar para além da dor”. Em 19 de agosto de 2019, após encontrar-me com um grupo de estudantes que participaram da ocupação para conversarmos sobre os rumos da pesquisa, uma fala insistente era trazida pelas alunas, enquanto me ouviam

⁶² Aluna ocupada do IFRJ, autora do poema *Estudante é bicho solto*, de 2016.

relatar minhas descobertas, minhas dores e meus encantamentos com os estudos: “Em 10 de outubro de 2016, vocês imaginavam que a nossa decisão de ocupar a escola, no improviso, no combinado do WhatsApp, mudaria tanto a vida da Luana hoje?”

Saí do encontro pensando nessa frase, pensando na emoção que nos tomava a cada memória: não é fácil acessar lugares de silêncio, lugares não visitados, não nomeados. A luta dos estudantes do IFRJ me trouxe essa oportunidade e tanto para eles quanto para mim, nada mais foi como antes. Posteriormente, registrei em minhas anotações de pesquisa a seguinte reflexão:

Que sociedade queremos? O que estamos disputando? O que as ocupações nos inspiram a pensar? Sigo afetada pelo encontro com as estudantes no dia 19 de agosto de 2019, quando nos reunimos pela primeira vez de forma presencial, driblando as ausências do grupo de WhatsApp, esse lugar virtual que nos transmite uma falsa ideia de estarmos presentes. Em 2016, as ocupações estudantis evidenciaram as narrativas desses corpos transgressores e as resistências pela permanência na escola. Ocupar é também dizer que essa escola nos pertence e que nós não sairemos daqui. Foi muito isso o que as estudantes me disseram no encontro do dia 19/08, aniversário de morte do meu pai, memória de violência e violações, de ausência de cuidado e afeto, arrastão do alcoolismo também sintoma do racismo que acomete profundamente os homens pretos e indígenas. As estudantes me diziam que ocupar lhes devolveu afeto. Que as ocupações eram família. Que construíram vínculos de cuidado. Ressignificaram ausências que nutriam nas famílias originárias. Há relato de abandono paterno, há choro, há dor mas há também a certeza de que ocupamos e ocuparemos de novo. Apesar das dores da resistência e do cansaço, há esperança na revolta!

Munida desse encantamento e das reflexões anteriores, buscarei teorizar, na última parte desta tese, o que venho nomeando Pedagogia da Ocupação: educação como prática da liberdade e do encantamento.

3 PEDAGOGIA DA OCUPAÇÃO: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE E ENCANTAMENTO

3.1 “Quando eu vi já tava aqui falando sobre o que é ser mulher, o que é ser mulher negra, o que é ser estudante negra”: pensamento feminista negro e a pedagogia feminista

Eu agora vou cantar para todas as moças,
Eu agora vou bater para todas elas

*Maria Bethânia*⁶³

Se mulheres e homens querem conhecer o amor,
precisamos aspirar ao feminismo

bell hooks (2018, 145)

No processo de pesquisa desta tese, das muitas leituras que fiz sobre os movimentos de ocupação estudantil em nível nacional, surgiu uma observação comumente destacada pelos autores e autoras acerca da identificação do protagonismo⁶⁴ das jovens mulheres estudantes na organização da luta. Esses autores destacam que foi esse protagonismo o que promoveu um processo de abertura a discussões importantíssimas na ocupação, tais como sexismo, racismo, patriarcado, homofobia, feminicídio e violência contra a mulher. E foi isso que contribuiu para a construção de uma consciência crítica e uma agenda de luta unificada, que se colocou contrária aos sistemas interligados de opressão (classe, gênero e raça) no âmbito da organização do movimento. Esse aspecto, reconheço, tem grande importância não só para a organização da ocupação como para a potência da resistência. Com efeito, analisar a centralidade das estudantes na luta também me auxilia a refletir sobre o ativismo das mulheres em uma sociedade patriarcal (sexismo instituído), como ocorreu nas ocupações estudantis.

Para conduzir a construção reflexiva que proponho neste capítulo, dialogo com a obra de hooks (2017) para analisar o que a autora nomeia como “pedagogia feminista”. Reconheço que os estudos feministas foram a porta de entrada para a construção do pensamento crítico de hooks, bem como moldaram toda sua experiência docente. Não à toa, ela se define como uma “[...] escritora, teórica feminista e crítica cultural” (HOOKS, 2018, p. 11). Refletindo ainda sobre sua trajetória como estudante de graduação, hooks (2017) nos fala, por exemplo, sobre como a “sala de aula feminista” era o único espaço na universidade onde as práticas pedagógicas podiam ser questionadas e as questões críticas aos processos pedagógicos

⁶³ *As ayabás*, composição de Caetano Veloso e Gilberto Gil.

⁶⁴ Faço a opção pela palavra protagonismo porque quero destacar a centralidade das mulheres na luta. Contudo, não entendo protagonismo como hierarquização de papéis sociais.

podiam ser pautadas. Percebo, desse modo, que as teorizações de bell hooks a respeito da sala de aula feminista se aproximam da experiência das ocupações estudantis. Em observação a essa análise, destaco a fala de uma estudante que intitula este capítulo. Ela reflete sobre como, durante o processo de resistência, que durou 45 dias, foi se identificando como uma mulher e estudante negra, reconhecendo a complexidade entre as conexões de gênero e raça que atravessam a sua autoidentificação, processo que perpassa a construção de sua subjetividade. Em convergência com a narrativa da estudante, reflito sobre a dificuldade que bell hooks (2017) relata, no texto introdutório de seu livro *Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade*, ao longo dos anos de sua formação graduada e pós-graduada. Segundo a autora, naquele momento estudar teoria feminista incorporando as questões pertinentes às mulheres negras não era sequer pensado. E, quando as questões de raça e gênero eram pautadas pelas estudantes negras, com pedidos para que tais análises fossem incorporadas aos programas de estudos da mulher⁶⁵ – pensados para investigar o feminismo –, elas eram frequentemente mal vistas. Ainda assim, destaca hooks (2017), as salas de aula feministas eram os únicos espaços em que as/os alunas/os podiam levantar questões críticas.

Durante os anos que passei na graduação e na pós-graduação, somente professoras brancas estavam envolvidas no desenvolvimento de programas de Estudos da Mulher. E, embora a primeira aula que dei como estudante de pós-graduação tenha falado sobre as escritoras negras de uma perspectiva feminista, ela aconteceu no contexto de um programa de Estudos Negros. Descobri naquela época que as professoras brancas não estavam muito dispostas a promover o interesse pelo pensamento feminista e pelos estudos feministas entre as alunas negras se esse interesse viesse acompanhado de alguma contestação crítica. Mas essa falta de interesse não me impediu de me envolver com ideias feministas nem de participar da sala de aula feminista. Essas salas de aula eram o único espaço onde as práticas pedagógicas eram questionadas, onde se partia do princípio de que o conhecimento oferecido aos alunos os capacitaria a ser acadêmicos melhores e a viver com mais plenitude no mundo extra-acadêmico. A sala de aula feminista era o único espaço onde os alunos podiam levantar questões críticas sobre os processos pedagógicos. Essas críticas nem sempre eram estimuladas ou bem recebidas, mas eram permitidas. Essa mínima aceitação do questionamento crítico era um desafio crucial que nos convidava, como alunos, a pensar seriamente sobre a pedagogia em sua relação com a prática da liberdade (HOOKS, 2017, p. 16).

⁶⁵ Em *o feminismo é para todo mundo – políticas arrebatadoras*, livro escrito por bell hooks em 2000 e publicado no Brasil em 2018, localizamos uma nota da tradutora que diz respeito aos estudos da mulher, o original em inglês “women’s studies”. Segundo a tradutora, “[...] estudos da mulher é um campo de estudo acadêmico que surgiu com a proposta de investigar o feminismo, examinando as construções culturais e sociais dos gêneros e relacionando questões de gênero com raça, orientação sexual, classe e outras questões sociais. Hoje, em algumas universidades, o curso é denominado Estudos de Gênero e tem a mesma proposta, oferecendo diplomas de especialização a doutorado” (HOOKS, 2018, 2018, p. 8).

Pensando mais profundamente sobre a sala de aula e a pedagogia feminista em bell hooks, passei a considerar com mais propriedade a importância de adentrar à teoria feminista visando a desenvolver minhas análises sobre a pedagogia da ocupação. Afetada pela atuação e pelo protagonismo das estudantes na luta e, posteriormente, pelas suas narrativas rememorando o movimento, considero que a pedagogia da ocupação, por ser uma pedagogia revolucionária de resistência, apoiada nos movimentos marginais de abertura, como já abordado nos capítulos anteriores, está ancorada nas lutas feministas das mulheres *outsider within*. Proposto pela socióloga Patricia Hill Collins (2016), o termo não tem um correspondente em português, mas, por aproximação, *outsider within* tem sido lido como “forasteiras de dentro”. E é pensado desse modo pelo esforço de traduzir a experiência das mulheres negras que têm ocupado posições marginais em ambientes acadêmicos. No entanto, pela potência do alargamento epistemológico, sobretudo pela oportunidade da abordagem acerca da simultaneidade das opressões, entendo que o termo nos auxilia a pensar também a experiência dos grupos oprimidos, marginais, nos quais mulheres negras, indígenas, transexuais, lésbicas e periféricas estão incluídas.

A referência de pensamento feminista que ancora e sustenta minhas análises, portanto, distancia-se de um feminismo hegemônico e majoritariamente branco, posto que me interessa avançar nos processos de alargamentos epistemológicos, como já dito, pautados pelas experiências dos feminismos marginais e das mulheres *outsiders*. Nesse sentido, a pedagogia da ocupação, ora analisada, ao se inspirar na teoria e prática feministas, tece um caminho para a educação como prática da liberdade. Esta, por sua vez, entendida como a transgressão das fronteiras das opressões que forjam as matrizes de dominação e atravessam as experiências de vida dos grupos oprimidos. Importante destacar que essa opção teórica me afasta das análises binárias, em geral dualistas, comumente limitadas ao estabelecimento das comparações que hierarquizam experiências e/ou universalizam determinada opressão como se fosse expressiva para a compreensão da complexidade da dominação que estrutura um sistema capitalista heteropatriarcal de supremacia branca.

Além disso, ancorada em Collins (2016, p. 108), entendo que o pensamento dualístico sustenta os sistemas de dominação na sociedade ocidental, podendo “[...] tornar-se o eixo filosófico central em sistemas de opressão de raça, classe e gênero [...]”, base da categorização de pessoas, coisas e ideias, posto que as diferenças estão sempre em oposição e não em complementariedade. Logo, o que me interessa é avançar na compreensão da interligação dos sistemas de opressão para pensar movimentos de resistência baseados na solidariedade humana, na justiça social e na superação do classismo, sexismo e racismo.

Ainda sobre o pensamento feminista negro, observo a importância de entendê-lo como uma teoria social crítica. Assim, novamente concordando com Collins (2019), o papel da teoria social crítica é o de auxiliar na defesa da justiça social, visando à transformação das condições de vida dos grupos oprimidos. Nesse caso, as experiências vividas pelas mulheres negras (e indígenas), comumente atravessadas por múltiplas opressões, pois que se posicionam de formas diferenciadas em situações de injustiça, nos ajudam sobremaneira a refletir acerca da realidade brasileira e sua complexidade, ainda que a produção teórica sistematizada por Collins (2016; 2019) inspire-se na realidade das mulheres afro-americanas estadunidenses.

Do mesmo modo como as mulheres negras dos Estados Unidos e as mulheres africanas enfrentaram padrões diversos de opressões interseccionais, mas foram capazes de estabelecer agendas similares para os pontos mais importantes de seus feminismos, um processo similar pode ocorrer em relação às epistemologias dos grupos oprimidos. Assim, a relevância da epistemologia feminista negra pode ser a capacidade de enriquecer nossa compreensão sobre o modo como grupos subordinados criam conhecimentos capazes de fomentar tanto seu empoderamento quanto a justiça social (COLLINS, 2019, p. 430).

Com efeito, entendo que as experiências vividas pelas mulheres marginais possibilitam ao pesquisador, metodológica e epistemologicamente, alargar a teorização, ampliando suas sensibilidades e suscitando aprofundamentos reflexivo-teóricos para o entendimento e a superação da realidade investigada. Essa é a opção político-teórica que faço. Não obstante, como já mencionado, a predominância das jovens mulheres à frente do movimento de ocupação estudantil me fez despertar para essa observação. A pedagogia da ocupação é também uma pedagogia feminista radical, e teorizar sobre as experiências vividas, como ensina Collins (2019, p. 77), nos coloca diante da tarefa de mudar essas experiências para melhor:

Quando se trata da relação dialógica [prática feminista negra e o pensamento feminista negro] no feminismo negro estadunidense, por outro lado, podemos entendê-lo como teoria social crítica. Uma teoria social crítica consiste em teorizar o social em defesa da justiça econômica e social. Como teoria social crítica, o pensamento feminista negro abarca corpos de conhecimento e conjuntos de práticas institucionais que tratam ativamente de questões centrais para as mulheres negras estadunidenses como grupo. Ele reconhece que as mulheres negras estadunidenses constituem um grupo entre muitos que se situam de formas diferentes em situações de injustiça. O que torna a teoria social crítica, “crítica” é seu compromisso com a justiça, para o próprio grupo e para outros. Dentro desses parâmetros, o conhecimento pelo conhecimento não é suficiente – o pensamento feminista negro deve estar ligado às experiências vividas pelas mulheres e ter como objetivo mudar essas experiências para melhor.

Na esteira do pensamento de Patricia Hill Collins (2019), Audre Lorde (2020, p. 139), importante escritora caribenha-americana, mulher negra, feminista, lésbica, mãe e ativista dos direitos civis, é enfática ao nos dizer que “o pessoal é político”. Assim, dialogando com as duas autoras, ao me definir como pesquisadora implicada com a experiência vivida por mulheres que são afetadas pelos sistemas interligados de opressão não incorro no equívoco da individualização da produção do conhecimento. Ao contrário, busco no processo de teorização dessas experiências me reconhecer. Entendo, assim, que as nossas histórias de vida, as histórias de vida das mulheres negras e indígenas, das mulheres não brancas, as histórias dos grupos oprimidos, histórias marcadas pela violência da colonização e das opressões de classe, gênero e raça, falam sobre uma coletividade com agendas similares. Aqui também abandono a neutralidade da pesquisa e renuncio à lógica cartesiana “penso logo, existo” para, epistemologicamente, me reposicionar pelo “sinto, logo existo”. Nesse sentido, tomo o lugar da experiência como fundamental para teorização e nomeação das dores, das opressões e das violências que atingem os grupos oprimidos, afirmando e valorizando subjetividades, construindo um caminho de ruptura com a cultura de dominação: “A experiência é um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer” (HOOKS, 2017, p. 114).

Nessa perspectiva, a teorização da experiência constrói um caminho de libertação porque expande a consciência do ser para o reconhecimento da opressão. Esse movimento funda uma epistemologia: a margem como um espaço de abertura, nos termos propostos por bell hooks (2019a), é uma discussão epistemológica.

Não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar. Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas. O trabalho delas é libertador. Além de nos permitir lembrar de nós mesmos e nos recuperar, ele nos provoca e desafia a renovar nosso compromisso com uma luta feminista ativa e inclusiva. Ainda temos de fazer uma revolução feminista no plano coletivo. Sou grata porque, como pensadoras/teóricas feministas, estamos coletivamente em busca de meios para fazer esse movimento acontecer. Nossa busca nos leva de volta onde tudo começou, àquele momento em que uma mulher ou uma criança [ou uma jovem], que talvez se imaginasse completamente sozinha, começou uma revolta feminista, começou a dar nome à sua prática – começou, enfim, a formular uma teoria a partir da experiência vivida. Imaginemos que essa mulher, ou criança, estava sofrendo a dor do sexismo e da opressão sexista e queria que a dor fosse embora. Sou grata por poder ser uma testemunha, declarando que podemos criar uma teoria feminista, uma prática feminista, um movimento feminista revolucionário capaz de se dirigir diretamente à dor que está dentro das pessoas e oferecer-lhes a palavra de cura, estratégias de cura, uma teoria da cura. Não há ninguém entre nós que não sentiu a dor do sexismo e da opressão sexista, a angústia que a dominação masculina pode criar na vida cotidiana, a infelicidade e o sofrimento profundo inesgotáveis (HOOKS, 2017, p. 103 e 104).

Na citação acima, a autora nos fala sobre a importância de teorizar a experiência, de nomear nossas dores e sobre como esse movimento nos recupera e constrói uma teoria da cura. Na esteira do pensamento de bell hooks, a socióloga Patricia Hill Collins pensa a relevância dos alargamentos epistemológicos no tocante à superação de formas de pensamentos dualistas que validam conhecimentos ancorados em epistemologias ocidentais ou eurocêntricas. Nessa perspectiva, Collins (2019) argumenta a favor do estabelecimento de epistemologias que avancem na compreensão das opressões interseccionais, pois que a interligação das opressões é o que modela a matriz de dominação imperialista capitalista patriarcal de supremacia branca. Avançar na compreensão dessas interligações reposiciona a construção hegemônica do conhecimento sem cair nos universalismos, objetificação e neutralidade.

Fundamental também é reconhecer que “[...] a epistemologia constitui uma teoria abrangente do conhecimento. Ela investiga os padrões usados para avaliar o conhecimento ou o motivo pelo qual acreditamos que aquilo em que acreditamos é verdade”. (COLLINS, 2019, p. 402). Assim sendo, as nossas escolhas epistemológicas não podem ser consideradas neutras, tampouco inocentes. Instituições sociais que legitimam exclusivamente conhecimentos sustentados por epistemologias ocidentais ou eurocêntricas forjam processos de validação de conhecimento controlados, na maioria das vezes, por pesquisadores que refletem os interesses de grupos majoritários. Como avançaremos no reconhecimento e na libertação das opressões quando grupos oprimidos não se sentem reconhecidos em referências políticas e teóricas majoritárias, e cujas interligações opressoras em que se encontram mergulhados e construindo suas subjetividades e suas relações com o mundo, comumente não são vistas porque não consideradas? Com efeito, epistemologias alternativas validam autodefinições que concorrem para processos revolucionários, libertadores e emancipatórios.

Quando as jovens estudantes protagonizam a ocupação, reconhecendo-se como sujeitos, elas redefinem sua relação com uma sociedade sexista que subjuga a todo momento corpos femininos. A discussão epistemológica é também uma reflexão sobre humanização, pois a luta epistemológica é pela garantia da humanização dos grupos que foram historicamente suprimidos desse estatuto. Isso porque, se a colonização impõe uma condição e define um lugar para os oprimidos, a movimentação contra isso é a recuperação que o processo de autodefinição promove. Não obstante, a ocupação também pode ser entendida como a metáfora de um processo de autorrecuperação em busca da integridade do ser, um ser que foi cindido pela experiência colonial. Nesse sentido, por exemplo, trago um dado do ano

de 2020 da Rede Observatórios da Segurança⁶⁶, que aponta cinco casos de violência contra a mulher por dia. Dos 1.823 crimes contra mulheres, 66% foram feminicídios – homicídio cometido contra mulheres em razão de gênero. O sexismo é extremamente atual e não age sozinho. A opressão sexista está diretamente ligada à opressão racial e de classe. De acordo com o *Atlas da violência* de 2020, no ano de 2018, uma mulher foi assassinada no Brasil a cada duas horas e, embora o número de homicídios femininos tenha apresentado redução de 8,4% entre 2017 e 2018, o cenário da última década demonstra que a situação melhorou apenas para as mulheres não negras. “Analisando-se o período entre 2008 -2018, verifica-se uma queda na taxa de homicídios de mulheres não negras de 11,7% enquanto que para as mulheres negras essa taxa aumenta em 12,4%” (IPEA, 2020, p. 37).

Ainda no tocante à discussão epistemológica, retomo a argumentação de que a ênfase em diferenças e comparações entre pontos de vistas e epistemologias nos ajuda muito pouco no estabelecimento de agendas similares de luta no horizonte da justiça social e da solidariedade humana. Nesses termos, não se trata de quantificar, hierarquizar ou classificar opressões, muito menos acreditar que a experiência da opressão é equivalente à sua compreensão e capacidade de análise, mas da valorização dos processos de autodefinição. Por isso reforço a importância de teorização das experiências dos grupos oprimidos, da intelectualização da dor. Assim, é o estudo das narrativas, das biografias de vida mergulhadas na compreensão da especificidade de uma comunidade, de um povo que leva aos processos de autodefinição.

Efetivamente, não se trata de reduzir a ideia do pessoal ao político, à uma experiência privada de opressão, pois que isso não liberta uma comunidade. O que argumento é que a experiência da opressão precisa ser equivalente à sua compreensão, ou seja, equivalente a uma análise crítica e política de tal dimensão. Desse modo, seguindo Collins (2019), acredito que a epistemologia feminista negra e as epistemologias dos grupos oprimidos podem enriquecer a nossa compreensão sobre “[...] o modo como grupos subordinados criam conhecimentos capazes de fomentar tanto seu empoderamento quanto justiça social” (COLLINS, 2019, p. 430).

Assim, quando validamos o conhecimento pela centralidade e exclusividade do ponto de vista de pesquisadores *insiders* – inseridos em sistemas de privilégios que refletem os

⁶⁶ Composta por cinco organizações, acadêmicas e da sociedade civil, de cinco Estados (Bahia, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo), tem por objetivo monitorar e difundir informações sobre segurança pública, violência e direitos humanos. A Rede de Observatórios da Segurança acompanha políticas públicas de segurança e a criminalidade nesses estados. Os dados sobre feminicídio compõem o dossiê intitulado “A dor e a luta: números do feminicídio”. Mais informações sobre a atuação da rede e o referido dossiê estão disponíveis em: <<http://observatorioseguranca.com.br>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

interesses de um grupo majoritário –, anulamos as sabedorias assentadas nas experiências marginais, pois a margem não é apenas um lugar de privação, mas de criatividade. Desse modo, perpetua-se a invisibilidade do que não é reconhecido e a universalização das análises, o que contribui para a manutenção das violências e opressões que impactam diretamente a sobrevivência dos grupos oprimidos. De modo similar, paradigmas adotados e formulados por um mesmo grupo de maneira universal incorrem em “anomalias” pela omissão de fatos ou de observações sobre outros grupos. E, quando as vozes dos oprimidos não estão presentes nelhes são assegurados protagonismo e centralidade, sua invisibilização é reforçada, restando os fatos e análises distorcidos.

De maneira geral, a ausência das vozes marginais redundando em pesquisas descritivas que, além de reducionistas, carecem da valorização da subjetividade dos oprimidos. Nessa perspectiva, as análises acabam aprisionadas na objetificação de humanidades, comumente tratadas como “objetos de estudos”, exterminando toda a potência da autodefinição que concorre para a autorrecuperação desses grupos. No tocante ao encantamento, a reflexão sobre autodefinição e autorrecuperação será por mim abordada na finalização da última seção do capítulo 3 desta tese.

Em primeiro lugar, *insiders* do grupo têm visões de mundo similares, adquiridas por uma educação e um treinamento profissional similares, que os separam de todas as demais pessoas. A visão de mundo dos *insiders* pode ser especialmente parecida se membros do grupo compartilharem padrões de classe social, gênero e *background* racial similares [como uma comunidade formada por membros que possuem um mesmo paradigma, ou seja, crenças, valores e técnicas em comum]. Em resumo, *insiders* passaram por experiências similares, dividem uma história em comum e compartilham conhecimentos tomados como certos e que caracterizam o “pensar como de costume” (COLLINS, 2019, p. 116).

Estreitando diálogos com bell hooks (2017) sobre educação e pedagogia feminista, entendo que a pedagogia pensada por essa autora se relaciona profundamente com a análise que Patricia Hill Collins (2019) faz em torno do *status* de *outsider within*. Para ela, como “forasteiras de dentro”, as mulheres afro-americanas são dotadas de um ponto de vista especial, que se distingue das questões de raça, gênero e classe social, justamente pela abordagem a partir das suas interconexões. E isso torna evidente a natureza dos sistemas interligados de opressão. Nesse sentido, a condição marginal presente em muitas pensadoras *outsider* revela um estímulo à criatividade que enriquece o discurso sociológico. Análises produzidas por grupos e pensadores que experienciam um estrangeirismo podem revelar aspectos da realidade obnubilados por abordagens mais ortodoxas. E essa potência advém

sobretudo, da impossibilidade de separação da estrutura de pensamento das questões que são tematizadas.

A pedagogia feminista de hooks está alicerçada na experiência marginal das escolas segregadas, nas quais os processos pedagógicos eram fortemente comprometidos com a autonomia e emancipação dos estudantes negros. Sobre esse aspecto, a autora nos diz, inclusive, que as professoras negras tinham plena ciência de que cumpriam uma missão e, para tanto, tentavam ao máximo conhecer os seus alunos e a realidade em que viviam. Esse reconhecimento nos fala também sobre a importância da valorização das ancestralidades quando lidamos com histórias de apagamentos, impedimentos, silenciamentos e invisibilidades. A valorização da ancestralidade dos povos que passaram por processos de escravização, arrancamento de seu território, genocídio e dispersão nos fala sobre reconhecimento do ser, outrora fragmentado pela violência colonial, agora, reintegrado a uma comunidade. Tenho que a pedagogia feminista de hooks, inspirada na prática docente de professoras negras das escolas segregadas, tece um caminho de reconexão com suas raízes, processo fundamental para sua autoidentificação como mulher negra, escritora e teórica cumprindo uma “missão”, a de libertação dos grupos oprimidos por meio da pedagogia engajada (crítica). Assim, o encontro com ancestralidade em hooks (2017) é por mim entendido como o próprio encantamento, reflexão que desenvolvo no último capítulo da terceira parte desta tese, como já mencionado.

Pensando ainda sobre ancestralidade, a autora nos fala sobre como a sua prática pedagógica foi inspirada no aprendizado revolucionário das escolas segregadas que frequentou, nas quais a maior parte das professoras eram mulheres negras profundamente dedicadas ao crescimento intelectual das alunas e dos alunos negros. Destaco essa observação porque ela se coaduna com as reflexões anteriores que venho tecendo neste trabalho, e que tomam a margem como um espaço de abertura, nos termos propostos por hooks (2019a). Dito isso, entendo que a pedagogia da ocupação é uma pedagogia marginal.

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial (...). Para cumprir essa missão, as professoras faziam de tudo para nos “conhecer”. Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a que igreja íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava. Frequentei a escola num momento histórico em que era ensinada pelas mesmas professoras que haviam dado aula à

minha mãe, às irmãs e aos irmãos dela. Meu esforço e minha capacidade para aprender sempre eram contextualizados dentro da estrutura de experiência das várias gerações da família. Certos comportamentos, gestos e hábitos de ser eram considerados hereditários. Naquela época, ir à escola era pura alegria (HOOKS, 2017, p. 10 e 11).

Nas escolas segregadas no Sul dos Estados Unidos onde bell hooks estudou a experiência de aprendizado era pautada pela alegria e o encantamento, até que o ambiente escolar mudou radicalmente com a integração racial. A partir daí o conhecimento passou a se resumir à pura informação, não mais em relação com a luta antirracista. O que se esperava dos estudantes era apenas a obediência. Nos dizeres da própria autora, “[...] para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade” (HOOKS, 2017, p. 12). A experiência de transição das escolas negras segregadas, onde aprender era encantamento, para as escolas mistas, majoritariamente brancas, em que os estudantes negros não eram bem vistos nem bem recebidos, ensinou a hooks sobre a educação como prática da liberdade em contraposição à educação que reforça a dominação.

A educação como prática da liberdade entende que o aprendizado, em sua forma mais poderosa, tem de fato um “potencial libertador”. Para tanto, a alegria, o entusiasmo e a autoatualização do professor são fundamentais ao ambiente de aprendizagem. No trabalho de autoatualização docente, as singularidades dos estudantes são consideradas e os temas trabalhados em sala de aula convergem com a experiência das/dos alunas/alunos, de tal modo que a voz de todos os envolvidos passa a ser considerada e valorizada. Esse trabalho de libertação restitui encantamento ao processo pedagógico e o aprender já não se restringe somente à transmissão de informações como num sistema de “educação bancária⁶⁷” (conteudista) (FREIRE, 2005, 2017), tampouco trata-se de rituais de controle e exercício injusto de poder. O trabalho de libertação, essência da pedagogia como prática da liberdade, é um tornar-se ser humano crítico com potencial de transgredir as fronteiras das opressões em busca de transformação das suas realidades.

Quando desperdiça seu potencial de trabalhar a educação de forma crítica, ensinando os estudantes a transgredir, a escola reproduz desencanto, perpetuando a lógica colonial de normatização, controle e obediência de corpos. Estudar nesse sentido já não é um prazer, mas um processo constante de tentar se legitimar num espaço hostil que informa a todo instante

⁶⁷ Paulo Freire construiu a noção de educação bancária e a abordou ao longo da sua vasta obra como uma crítica contundente às formas de ensinar que se distanciam da reflexão, da criatividade e da transgressão libertadora. Sendo assim, no sistema bancário os estudantes são considerados meros depositários de informações, que as recebem pacientemente, devendo apenas memorizá-las e repeti-las. Nesse processo, o professor não reconhece que ele aprende quando ensina. Freire (2017, p. 25) foi insistente em seus livros ao defender que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos.”

que estudantes que não performam um perfil de “excelência”, aqui entendido como branco, heterossexual, masculino, capacitista e elitista, não estarão “aptos” a permanecer no espaço escolar.

Aceitando a profissão de professora como meu destino, eu me atormentava com a realidade das salas de aula que conhecera como aluna de graduação e pós-graduação. A grande maioria dos nossos professores não dispunham de habilidades básicas de comunicação. Não eram autoatualizados e frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder. Nesse ambiente, aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser (HOOKS, 2017, p. 14).

No processo de analisar as ocupações no IFRJ, me recorro fortemente da fala de uma aluna. Ela dizia que antes da ocupação só ia para a escola para cumprir horários e não se envolvia com mais nada; sequer conhecia os estudantes dos outros cursos. Recordo-me também de observar o protagonismo de alguns estudantes na ocupação, assumindo os cuidados com o espaço escolar, as tarefas necessárias à manutenção do movimento. Eram estudantes que em outras ocasiões tinham sido apontados como alunos infrequentes, com baixo rendimento, ausência de cumprimento das tarefas acadêmicas, comumente referenciados pelas notas baixas e pelo comportamento “negativo”.

Nesse sentido, lembro da narrativa de uma estudante problematizando o dia em que chegou à escola para mais um dia comum de aulas e se deparou com uma movimentação diferente. Sem saber que se tratava de uma assembleia estudantil para debater as contrarreformas que estavam sendo pautadas pelo governo de Michel Temer e também para votar pela adesão ou não à ocupação, decidiu prontamente que voltaria para casa, uma vez que, se não teriam aulas, a sua permanência ali não fazia sentido, pois ela só ia à escola para ter aulas. Rememorando esse momento, a estudante define a sensação desse período da sua vida, em que estudar e aprender não faziam sentido: como estar perdida. Ela relata, ainda, que a ocupação foi a primeira vez em que todos os estudantes, de diferentes cursos, estiveram juntos debatendo, desenhando coletivamente o movimento. À medida que a ocupação ia sendo construída, os estudantes passavam por um processo de desconstrução de seus viveres engessados e rígidos. A escola ganhou outros sentidos, tal como as suas vidas. Bell hooks nos mostra que o entusiasmo gerado pelo esforço coletivo cria uma comunidade de aprendizado. Na ocupação, o entusiasmo, a coletividade e a comunidade estão para o trabalho de desconstrução e reconstrução observado pela estudante, assim como o encantamento restituído com a escola está para o trabalho de libertação dos oprimidos. A pedagogia da ocupação é a essência da educação como prática da liberdade.

“Aí eu cheguei assim: ‘Já que tá tendo esse negócio, eu não vou ter aula? Vou embora!’ Eu só estava vindo pra cá [para a escola] pra ter aula. Então, eu estava perdida. Vi que estava todo mundo de preto e disse: ‘Será que morreu algum aluno?’ Tinha muita gente, umas 150 pessoas, e todo mundo ali carregando cadeira pra ouvir o que eles estavam falando e o porquê [alguns estudantes eram contra a ocupação e diziam]: ‘Porque eu não vou me formar no tempo certo’. A discussão começa e levanta “nego” dizendo que não pode parar estágio, levanta “nego” daqui dizendo que é FORA TEMER. Virou uma confusão. É a primeira vez que acontece com todo mundo [todos os cursos reunidos], eu acho. Então a gente foi construindo o que é ocupação: ‘O que a gente vai comer? Onde vamos dormir?’ E foi assim, tudo sendo construído. [Na ocupação] A gente tem contato com outras áreas que a gente nunca imaginou, tipo astronomia. Eu fiquei bebendo de tudo. Porque em lugar nenhum acho que eu ia ter essa oportunidade. O cara falou que são ao todo cem astrônomos no Brasil! Então, tipo, se eu encontrar com um é como jogo de dado, né? Estamos conhecendo muitas coisas. Eu tinha um viver super engessado, e a gente conversando aqui e pensando: ‘Não é assim. Ocupar é desconstruir!’ E tem um lugar melhor de você conhecer e participar? Porque eu só queria vir pra cá ter aula, me formar e acabou.

A narrativa compartilhada acima me fez pensar, mais uma vez, na diferença entre educação como prática da liberdade e educação que só trabalha para reforçar a dominação. É disso que nos fala bell hooks (2017) quando ressalta que nas escolas brancas dessegregadas o conhecimento já não tinha relação com o modo de viver nem com a luta antirracista, sendo a obediência incondicional e não a vontade contagiante de aprender a única coisa que se esperava dos estudantes. Dito de outro modo, essa mudança de paradigma mostrou às crianças negras que a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade, abandonando a perspectiva do aprendizado em sua forma mais poderosa, que “[...] tem de fato um potencial libertador” (HOOKS, 2017, p. 19). Assim, como já dito, ao teorizar as próprias experiências dolorosas ao longo de sua trajetória escolar, a autora passou a pensar sobre o tipo de professora que não queria ser, distanciando-se da grande maioria dos seus pares, que usam o espaço da sala de aula para exercer controle e dominação, pois, conforme aponta hooks (2017, p. 14), não dispõem de “[...] habilidades básicas de comunicação [...]”, exercendo poder de forma injusta e objetificando os estudantes.

Na condição de aluna negra, assim como tantos outros estudantes de grupos marginais, hooks nos conta sobre a dificuldade de se legitimar na escola mista. A necessidade constante de demonstrar aceitação num espaço em que qualquer crítica era lida como comportamento suspeito, obrigando o estudante dos grupos marginais a sempre provar que era igual aos alunos brancos. Ou seja, a aceitar e internalizar o embranquecimento, face da própria dominação a ensinar aos estudantes não brancos que o alcance do estatuto de sujeito só se realiza pela plena aceitação da cultura do dominador. Em contraposição a essa violência, bell hooks se dedica a pensar a educação como compromisso de vida, de luta e de libertação. E o faz no encontro com a obra de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, e em associação

com os ensinamentos recebidos nas escolas negras do Sul dos Estados Unidos, inspirada, sobretudo, na atuação de suas professoras negras que ensinavam sobre uma resistência ativa contra o machismo e o racismo. Assim é que a autora elabora sua pedagogia engajada, fruto desse encontro com o pensamento feminista e a pedagogia crítica freireana.

A pedagogia feminista revolucionária proposta por hooks (2019b) diz respeito a um modo de ensinar que não se pauta exclusivamente pelo conhecimento dos livros, mas associa ao conhecimento uma visão contestadora de mundo. Como tal, permite ao estudante transgredir as lentes do racismo para, assim, se reconhecer pela completude, pela união de coração, mente, corpo e espírito, processo pedagógico que, a meu ver, é o próprio encantamento.

Ainda sobre a pedagogia feminista revolucionária, destaco a seguinte citação:

Um movimento feminista libertador pretende transformar a sociedade erradicando o patriarcado, acabando com o machismo e a opressão sexista, desafiando as políticas de opressão em todas as frentes. A pedagogia feminista só pode ser libertadora se for verdadeiramente revolucionária, pois os mecanismos de apropriação dentro do patriarcado de supremacia branca e capitalista são capazes de cooptar com tremenda facilidade o que meramente parece radical ou subversivo (HOOKS, 2019 b, p. 115 e 116).

É essa perspectiva e a própria atuação das/os jovens estudantes do IFRJ que inspiram a pedagogia da ocupação que ora proponho. Durante a pesquisa, tive acesso a narrativas que indicaram ter sido uma preocupação inicial na organização da ocupação que as mulheres não ficassem somente dedicadas aos trabalhos de limpeza e preparação de alimentos. Diante dessa ponderação, foi consensual no movimento que todos os estudantes estariam envolvidos em todas as tarefas da ocupação – comunicação, segurança, limpeza, alimentação, cultura etc. Um fato muito relevante sobre o movimento diz respeito não só ao protagonismo das jovens estudantes como também à presença das mulheres na ocupação do IFRJ, em número superior ao de homens.

Acredito, ainda, que um momento marcante para muitas estudantes durante o processo de ocupação deu-se na II Marcha para Brasília, mobilização ocorrida em 29 de novembro de 2016, às vésperas da votação da Proposta de Emenda Constitucional nº 55. Uma estudante, ao narrar o episódio, rememorou a violenta repressão das forças de segurança, a gritaria, as bombas e o afogamento de mulheres durante o ato. Ela contou que naquele dia, ao ver um policial afogando uma jovem no espelho d'água que fica em frente ao Congresso Nacional, de fato entendeu a importância do feminismo.

“Quando a gente chegou lá, tinham muitos e muitos ônibus – eu não lembro quantos ônibus ao total, eu já falei esse número em algum momento, eu lembro que eram quarenta e poucos ônibus que chegaram junto com a gente. E, quando a gente chegou e tava se organizando para fazer a manifestação na Esplanada, na frente foi montado um cordão feminista. E isso foi uma coisa que foi debatida entre os ônibus. Na época, no dia, eu não tava responsável pelo ônibus... ou eu tava? Eu tava responsável por aquele ônibus, é verdade... Não, minto, minto, foi na outra vez que a gente foi. Nesse dia não foi, eu não tava responsável pelo ônibus; eu, inclusive, estava num ônibus que não era do movimento que eu faço parte, que é o RUA. A gente tava junto com uma outra galera, da Faculdade Nacional de Direito, porque do IFRJ não tinham ido muitas pessoas nesse segundo ato. No primeiro ato, a gente foi em muita gente; no segundo, a gente não foi em tanta gente, acho que foram umas quinze pessoas, mais ou menos. Aí dividiu o ônibus com a galera da FND. Quando a gente chegou lá, tava já tendo um debate, que tava rolando entre os grupos do Whatsapp, que a gente ia montar um cordão feminista na frente para que tivesse algum tipo de impacto naquilo que tava sendo feito. E, aí, eu lembro, assim, não tava exatamente na frente. A gente tava um pouquinho pra trás e, na hora que a gente chegou perto do espelho d’água, que tem uma parte que é de gramadão, assim, na frente, começou todo mundo a gritar muito, assim: ‘Tão afogando as meninas, tão afogando as meninas!’ E eu lembro da gente pulando, tentando enxergar o que tava acontecendo. E todo mundo gritando, todo mundo gritando muito... ‘Tão afogando, tão afogando...’ E a gente só gritava, e a gente só via, tipo, muitos policiais do lugar de onde a gente tava olhando; vários policiais dentro do espelho d’água e todo mundo gritando muito. E, aí, do nada, alguém começou a gritar, gritar, gritar muito e aí, depois, a gente ficou sabendo que na verdade foi utilizada umas das técnicas black bloc ⁶⁸que era tirar atenção daquilo para poder ajudar as meninas. E logo depois desse ocorrido, viraram um carro de uma emissora de televisão que tava do lado esquerdo para tentar salvar essas meninas. Mas a gente não tava participando exatamente disso, mas isso foi uma coisa que me chocou muito porque eu lembro muito da gritaria e das pessoas falando ‘Tão afogando as meninas, tão afogando as meninas...’ E dava pra ver muitos caras lá dentro e muita gente dentro do espelho d’água. Assim, era muita gente. Teve um carro de uma emissora que foi virado do lado e aí, com isso, tudo se voltou para esse bandido desse carro, né? Porque o material vale muito mais que as pessoas. Infelizmente, nesse mundo cruel que a gente vive, nesse sistema que a gente vive, o material vale mais. A partir daquele momento que viraram aquele carro, todas as atenções se viraram pra ali, principalmente da polícia, que defende só patrimônio e não a gente. E, aí, teve muita gente que saiu correndo e conseguiu salvar essas

⁶⁸ Os *black blocs* são uma tática presente nas manifestações de rua, com o objetivo principal de autodefesa frente à repressão das forças de segurança, quase sempre violenta. Segundo Jairo Costa (2014), trata-se de uma tática de guerrilha urbana de ação direta: “[...] destruição de bancos, joalherias, lanchonetes norte-americanas, depredação de instituições oficiais e empresas multinacionais, shoppings, câmeras de segurança etc.” A emergência do termo remonta ao início dos anos 1980, quando a imprensa da Alemanha Ocidental cunhou a expressão *Schwarzer Block* para se referir a pessoas organizadas para enfrentar a repressão policial, no escopo da luta de grupos autonomistas alemães (marxistas não ligados às burocracias partidárias e sindicais) contra a construção de usinas nucleares, para a defesa de suas ocupações (*squats*) de casas e edifícios abandonados em grandes cidades e também para se defenderem de ataques neonazistas. Em 1º de maio de 1980, em Frankfurt, esses manifestantes vestiram preto, tapando seus rostos com máscaras e capacetes para se defenderem da polícia e evitar o reconhecimento facial e consequente identificação policial. Como tal, espalhou-se pela Europa e Estados Unidos, ganhando maior notoriedade à medida que avançavam contra os símbolos do capitalismo e a ascensão do neoliberalismo. Entre suas ações mais marcantes estão o confronto de Seattle (EUA), em 1999, durante a reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC), quando os *black blocs* conseguiram romper o cerco policial e instaurar simbolicamente a “Zona Autônoma Temporária”, ação que marcou o início do que se convencionou chamar de movimento antiglobalização, espalhando-se pelo mundo. No Brasil, as primeiras ações da tática *black bloc* ocorreram em 2000 e 2001, durante os Dias de Ação Global, da Ação Global dos Povos, em várias regiões do mundo, durante encontro de instituições internacionais de gestão do capitalismo. Os *black blocs* brasileiros voltaram à agenda pública em 2013, via imprensa e redes sociais, no lastro dos protestos contra o aumento de tarifas do transporte coletivo em várias cidades do país, sobretudo as capitais. In: COSTA, J. A tática do black bloc. *Revista Mortal*, nº 000, p. 10, out. 2010. Disponível em: <http://issuu.com/revistamortal/docs/revista_mortal_a?viewMode=magazine>. Acesso em: 5 jun. 20121.

meninas que estavam ali sendo afogadas dentro do espelho d'água. E, depois disso foi o momento em que começaram as bombas. Muita bomba, muita bomba e todo mundo correndo para tudo quanto é lado.”

A professora, intelectual, escritora, feminista, militante, mulher negra de axé Lélia González (2018) teorizou, dentre muitas temáticas, o racismo e o sexismo na formação social brasileira, nos propondo categorias complexas, sofisticadas e ampliações epistemológicas. E isso nos permite, ainda hoje, dada a atualidade de seu pensamento, interpretar o Brasil por lentes que nos distanciam da negligência hegemônica quanto à contribuição dos povos originários (indígenas) e africanos na nossa constituição. Em *Por um feminismo afro-latino-americano*, publicado no final dos anos de 1980, a intelectual nos diz, por exemplo, que o feminismo como teoria e prática exerce um papel fundamental para o avanço da sociedade. Nessa perspectiva, González (2018) evidencia as conexões entre capitalismo e patriarcado como preponderantes à manutenção da dominação e das opressões sobre a vida das mulheres, mas não só.

Nesse sentido, o feminismo trouxe à tona temas candentes na sociedade brasileira repercutindo em transformações. Contudo, o feminismo hegemônico, assentado na discussão da discriminação de gênero, renegou outra reflexão sumamente importante, que foi a da discriminação racial, perpetuando uma espécie de “esquecimento” dessa importante questão. A gravidade dessa perpetuação está no fato de que promoveu a desumanização das mulheres negras e indígenas dentro do próprio movimento feminista. Na esteira desse pensamento, Gonzalez (2018, p. 309) observa que esse esquecimento configura “[...] um racismo por omissão, cujas raízes, dizemos, são encontradas em uma cosmovisão eurocêntrica e neocolonialista da realidade.”

A ausência de conceitos-chave que interpelassem o feminismo sobre raça, gênero e classe social redundou na infantilização das mulheres marginalizadas, categoria mobilizada no diálogo de Lélia González com a psicanálise lacaniana. Para a autora, o infantil é aquele que é falado pelos outros, não tendo, desse modo, autonomia, legitimidade e estatuto humanitário, ao qual é destinado um lugar inferior na hierarquia social, por sua vez estabelecida por um sistema ideológico de dominação que nos informa que uns tendem a ser mais humanos do que outros, enquanto tantos outros nem humanos são. Por todas essas razões, conclui González (2018, p. 311), o feminismo latino-americano se enfraqueceu, pois que “[...] falar da opressão das mulheres latino-americanas é falar de uma generalidade que esconde, enfatiza, que tira da cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres não brancas.” Com efeito, ela nos adverte, é importante insistirmos na articulação entre as desigualdades raciais e de gênero que

conformam uma dupla discriminação sobre as mulheres não brancas, de modo geral, as mulheres amefricanas (indígenas, africanas e afro-brasileiras), e as periféricas e trans, dado que elas nos conduzirão à reconstrução de laços comunitários pautados pela solidariedade humana e justiça social, uma vez que são essas mulheres que desenvolvem formas político-culturais de resistência e reexistência. É dizer, o feminismo crítico, revolucionário, precisa ser uma teoria e prática libertadoras, profundamente comprometidas com o fim da dominação.

Assim é que bell hooks (2018, p. 145), navegando pelos mesmos rios de González, também conclui que “[...] se homens e mulheres desejam conhecer o amor, devem aspirar ao feminismo”. Pois, onde há amor – combinação de cuidado, responsabilidade, comprometimento e conhecimento –, não poderá haver dominação. O feminismo é para todo mundo!

3.2 “Se a gente tem a mesma luta, se a gente tem o mesmo pensamento, por que a gente não se junta?” Pedagogia engajada – comunidades de aprendizagem: a educação como prática da liberdade

Nesta seção reflito, em diálogo com bell hooks (2017), sobre a construção de uma “comunidade pedagógica” a partir da experiência vivida no encontro das e dos estudantes no movimento de ocupação. Pretendo, ainda, realizar uma reflexão sobre comunidade na perspectiva do pensamento feminista negro, dialogando com a socióloga Patrícia Hill Collins (2019). Para pensar a especificidade brasileira, encontrei nos estudos da historiadora Beatriz Nascimento (2018) inspirações teóricas e metodológicas que me ajudaram a interpretar as ocupações estudantis pelo viés comunitário, confluindo com as autoras e os autores que serão por mim abordados ao longo desta seção. Reconheço, desse modo, que a construção de uma comunidade não se restringe à questão territorial exclusivamente, mas diz respeito também a reinterpretções de modos de vida que se opõem à lógica da dominação que sustenta o empreendimento colonial racista, patriarcal, de supremacia branca. Assim, as ocupações estudantis são por mim analisadas como comunidades porque se conectam a uma história de luta e de resistência que é diaspórica, contínua, permanente e ancestral.

Na tessitura dessas reflexões penso sobre ser a “ética do amor” (HOOKS, 2020c) o assentamento primordial para a constituição dessas comunidades, que são espaços de encontro libertador, de vivência amorosa, curativa e, portanto, de produção de encantamento. Sendo “[...] o amor uma tarefa do sujeito” (FREIRE, 1979, p. 29), a condição para a existência do sujeito que transgride um *status* de objetificação só se torna realizável pelo encontro. Desse

modo, a comunidade é o espaço do encontro. Os rios de minha escrita pretendem desaguar na compreensão de que a experiência da ocupação, tal como vivida pelas e pelos estudantes periféricos, funda não só uma comunidade amorosa como é uma metáfora para o reconhecimento do sujeito, para a construção de seu pertencimento, para afirmação e valorização da sua subjetividade.

Nesse sentido, defendo que a pedagogia da ocupação instaurou uma pedagogia do coletivo e a ocupação foi o espaço do encontro que potencializou e libertou, restituiu a alegria, o encantamento e a vida à escola: juntas e juntos, as e os jovens ocupados caminharam comprometidos com a transformação e a justiça social. Afirmar a coletividade num sistema imperialista capitalista de supremacia branca, numa conjuntura em que a necropolítica gere a vida no neoliberalismo, é extremamente revolucionário. Foi isso o que as e os estudantes nos ensinaram e continuam a nos ensinar.

Lembrei de algo que li essa semana, em uma postagem sobre a nossa ocupação do campus Realengo do IFRJ: ‘Isso é coisa de vagabundo, se quisessem estudar não estava nem aí’, entre outros comentários que estavam com discurso de ódio como ‘tem que dar porrada mesmo’. Pois então, estive desde quinta-feira, dia 13 [de outubro de 2016] no campus acordando às 7 da manhã e dormindo 2 da madrugada; tomando café, almoçando, jantando e lanchando doações. Imagina para uma ovolactovegetariana, que aliás muitas pessoas que eu não conhecia teve a questão de fazer comida só pra mim com muito carinho. Todos os pratos inteiramente saudáveis – entre eles, arroz com brócolis, feijão, couve, alface, tomate, beterraba, cenoura ralada e salada de repolho; de sobremesa melão, melancia, banana, maçã etc. Pela primeira vez eu vivenciei um bandeirão de verdade no campus. Entre as pausas para comer, rodas de conversas, reuniões, assembleias, deliberações e esclarecimentos. Corre o campus de um lado pro outro pra falar com fulano: ‘Cadê a chave dali?’; ‘Tá com outra pessoa’. Quem fica até 2 da manhã na assembleia de estudantes e acorda com as notícias novas que mudam toda a linha de pensamento. Em falar em notícia, as redes sociais não param: no Whatsapp são 500 mensagens a mais para cima; no Facebook são quase 100 notificações. Responde aqui, responde ali, aceita doação, passa endereço, aceita doação; tira foto, não tira foto. Filma e não filma, posta ou não posta. Monta programação da semana. Opa, imprevisto! Reorganiza, ajusta, confere, ok?! Final de semana, atividades culturais para ninguém pirar – a saúde mental também é importante! Músicas, danças, conversas, risadas, brincadeiras jogos e desabafos. Aproximações!!! Não existe intolerância religiosa, sexual, de gênero, de gosto, de jeito de ser. Não existem julgamentos e dedos apontados na cara, voz alta (só se for de risada) ou briga. Não existem obrigações; todos se dispõem a ajudar um ao outro, seja fazendo comida ou lavando a louça, limpando o banheiro, arrumando o quarto ou guardando doações. De pouco em pouco todo mundo se ajuda. O Sol se põe e a organização começa: lava a roupa ali, pendura aqui, varre o chão, sacode a poeira. Toma banho gelado, porque não tem quente. Divide o quarto, o desodorante, o sabonete, a toalha, o protetor solar e o repelente. Haja repelente! Matagal em volta e a gente achando que só tinha mosquito. Tem aranha também, e das grandinhas, viu?! Espantamos três de uma vez no alojamento, outras no refeitório, que foram mortas. Jantamos com alguns pratos descartáveis: ‘Não joga fora. Lava!’ – reaproveitamos e utilizamos. Todo mundo em seus devidos lugares; alguns últimos repasses que podem durar algumas horas. E o cansaço chega para alguns antes do final do dia: é hora de fechar os olhos sabendo que só dormi cinco horas quando abrir os olhos de novo. Acordo com notícias, tudo mudou. Visitas, doações, correrias. Atende ali, corre lá. Vê a mensagem x e divulga y. ‘Eita,

esqueci de tomar o café!’ Continua e repete todos os dias. Admiro quem dorme e continua direto por semanas, até meses, nas ocupações. Porque hoje o meu corpo reclamou comigo, que exige muito dele: amigdalite atacada, coriza, nariz entupido, espirros, enjoo, exaustão, corpo mole e febre baixa. Minha imunidade foi atacada. Desci para comprar Coristina, que custavam 6 reais cada. Que facada! Comprei mais 3 e deixei no campus – pensei que outras pessoas podem ser atingidas, assim como eu. Vou para o ponto de ônibus e com duas bolsas pesadas de cada lado. O ônibus que chegava em cinco minutos hoje chegou depois de 45 minutos. E chegou daquele jeito: não dava para entrar, me espremi e segurei no ferro com toda força que me restava. E eu não sei de onde ela saiu. De pé, amassada e com medo de ser assediada ou assaltada, fui de Realengo até a Taquara na mesma posição. Andando para casa, respiro fundo e sigo em frente de cabeça erguida, ou pelo menos tentando, depois de inúmeras olhadas nojentas de assédio sexual. Por fim, chego em casa e tomo banho. Fico 80% mais calma e tranquila, os outros 20% ficaram na ocupação. E, ainda que tranquilos, os sustos e a atenção reinavam em qualquer situação fora do comum perto do portão: preocupação, atenção, cautela. Minha mente fica junto com todas aquelas pessoas maravilhosas que eu mal sei descrever. Em quatro dias eu vivenciei uma experiência única: me aproximei de pessoas de outros cursos, fiz diversas amizades, vivi momentos jamais esperados. Todos unidos em prol de uma causa: educação e saúde. Minha, sua e de toda a população. É, realmente, estudante que faz ocupação é tudo vagabundo; é não querer nada pra vida, se quisesse de verdade estaria estudando e não fazendo baderna. Baderna essa que uniu os três cursos do meu campus, quando jamais ninguém conseguiu unir. Seria mais fácil ficar em casa acordando tarde e vendo Netflix. Quando dizemos que estamos em luta, acredite, é real. Não é só uma postagem no Facebook. É dedicar o seu tempo, a sua saúde mental e física, e o seu social pela defesa de um direito que é nosso. Pense nisso, estamos lutando por você!

Quando comecei a analisar as ocupações, observei, como já dito, que a atuação das jovens estudantes era uma especificidade do movimento que não poderia deixar de ser, por mim, considerada. Assim, busquei no estudo do pensamento feminista negro, teoria multidisciplinar e crítica, sobretudo no diálogo com a socióloga Collins (2019), estabelecer mediações importantes para avançar numa análise sobre o protagonismo das estudantes. No percurso das minhas leituras, localizo na socióloga estadunidense uma reflexão potente sobre a cultura e a vivência comunitária das mulheres negras da qual emerge o seu pensamento feminista. A autora identificou nas relações sociais, em áreas concretas da vida, os modos pelos quais “[...] as mulheres afro-americanas criam e transmitem definições e autoavaliações que são essenciais para lidar com a simultaneidade das opressões vivenciadas” (COLLINS, 2026, p. 110). Para ela, são os princípios dos sistemas de crença de matriz africana que estruturam as organizações da comunidade negra. E, nessas comunidades tradicionais afro-americanas, ressalta Collins (2019), as mulheres negras recebem apoio institucional para valorizar as experiências vividas.

Essa análise me levou a considerar que a centralidade feminina se refere à uma forma de conhecimento ancorado nas crenças de matriz africana. E isso me fez pensar, mais uma

vez, na importância dos cruzamentos⁶⁹ epistemológicos com vistas à compreensão das experiências vividas pelos grupos oprimidos, como já abordado na seção anterior, a fim de produzirmos alargamentos que ampliem nossos entendimentos sobre outras epistemes e outros modos de vida. Ainda sobre a centralidade das mulheres afro-americanas em suas comunidades de matriz africana, o excerto abaixo nos mostra como esse engajamento constrói referências positivas para as negras mais jovens. Profundamente valorizada institucionalmente, a centralidade das mulheres é uma dimensão importante da epistemologia feminista negra.

Nas comunidades afro-americanas, as mulheres negras recebem apoio institucional por valorizar as experiências vividas. A centralidade das mulheres negras nas famílias, nas igrejas e em outras organizações comunitárias permite que compartilhem com nossas irmãs mais jovens e menos experientes nosso conhecimento concreto sobre o que é necessário para ser uma mulher negra autodefinida. (...) Tendo em vista que as igrejas e as famílias negras geralmente são instituições de matriz africana centrada nas mulheres, as afro-americanas tradicionais encontram considerável apoio institucional para essa dimensão da epistemologia feminista negra. Embora as mulheres brancas possam valorizar a experiência vivida, não se pode dizer que haja apoio semelhante nas famílias brancas – especialmente nas famílias de classe média, que tanto valorizam a privatização – e em outras instituições sociais controladas por brancos e que promovem valores similares (COLLINS, 2019, p. 415 e 416).

A autora defende que a experiência vivida pelas mulheres negras, comumente atravessadas por sistemas interligados de opressão, cria não só maiores oportunidades de conexão entre elas como propicia o exercício da irmandade, estabelecendo relações pautadas por sabedorias comumente marginalizadas pelo cânone eurocêntrico-colonial, mas extremamente importante em se tratando de outras epistemes. Essa assertiva demonstra como a vivência dos oprimidos constitui um critério de significação para a produção do

⁶⁹ Fundamento cruzamento epistemológico nas contribuições do professor Luiz Rufino (2019). Nesse sentido, o cruzo está na contramão da perspectiva da conversão e do pensamento único que orienta a lógica canônica. Sabedoria orientada na mitologia yorubá a partir da referência do orixá Exu, o cruzo é a possibilidade de reinvenção, transgressão e desobediência epistêmica. Ao subverter o pensamento único, o cruzamento epistemológico refuta a lógica binária que sustenta a matriz de dominação ocidental e colonial. Na interpretação de Rufino, a perspectiva epistemológica é poética e, por isso, é também política. Nesse sentido, Exu não é mera ilustração ou alegoria; antes é potência como lócus de produção de conhecimentos que, uma vez cruzados, são acrescidos de força vital e não de esvaziamento. Na esteira desse reconhecimento, destaco as palavras do próprio autor: “[...] as culturas negro-africanas em diáspora ressignificaram, aqui, seus modos de vida na relação com o tempo/lugar e as suas ecologias de pertencimento. Assim, toda relação entre os praticantes, seus saberes e as culturas, forja práticas e contextos educativos próprios, fundamentando pedagogias mantenedoras de processos históricos, de circulação de experiências e de modos de sociabilidade únicos e intangíveis. Partindo da ideia de que a diversidade de práticas sociais existentes no mundo indica a diversidade epistemológica, podemos considerar o mesmo argumento em torno da diversidade de formas de educação e de produção de pedagogias” (RUFINO, 2019, p. 85).

conhecimento fundamentando uma epistemologia, de tal modo que conhecimento e sabedoria, por intimamente ligados, precisam ser considerados na sua inteireza.

Ainda em diálogo com a professora Collins (2019), apreendo a significação por ela atribuída a ideia de comunidade como uma referência que me aproxima da interpretação que busco para analisar a experiência das ocupações estudantis. Baseada nessa autora, comunidade⁷⁰ representa um conjunto de instituições, redes de comunicação e práticas que ajudam mulheres e homens negros e pessoas de grupos historicamente oprimidos a enfrentarem os desafios sociais, econômicos e políticos que moldam o sistema capitalista imperialista de supremacia branca. A comunidade, nesse sentido, é um lugar localizado no tempo e no espaço e, também, um conjunto de práticas, saberes e modos de vida que nos conduzem e nos reposicionam no mundo, fortalecendo-nos.

Na esteira do pensamento de Collins (2019) entendo que as reflexões de Beatriz Nascimento (2018) apresentam pontos convergentes no que tange a essa perspectiva comunitária. O Brasil deve profundo respeito ao legado e à vasta obra de Nascimento, mulher negra, historiadora, professora, poeta, quilombola e valorosa intelectual, lamentavelmente ainda invisibilizada pelo racismo e pelo sexismo que marcam a colonialidade do nosso conhecimento, a nossa condição heteronômica cultural permanente e o epistemicídio⁷¹ como imposição do embranquecimento da cultura nacional. Seu estudo parte do entendimento dos quilombos como um conjunto de instituições, redes e práticas (NASCIMENTO, 2018), ao que eu acrescento, em diálogo com as duas autoras estadunidenses ora mencionadas, modos de vida contra-hegemônicos pautados por sabedorias descoloniais. Assim sendo, em extensas pesquisas sobre a história do Brasil na perspectiva negra, com destaque para a autonomia e a subjetividade negras na formulação de novas epistemologias, Nascimento promove, segundo Raquel Barreto (2018, p. 26), uma compreensão inovadora dos “[...] sistemas sociais e políticos alternativos baseados em valores próprios, distintos aos valores dominantes”. E essa abordagem não apenas amplia como traz novas formas para pensarmos a organização quilombola.

⁷⁰ Me inspiro sobretudo no significado atribuído à comunidade do glossário do livro *Pensamento feminista negro* (COLLINS, 2019).

⁷¹ Meu entendimento sobre epistemicídio está assentado nas reflexões da professora, feminista negra, escritora, pesquisadora e intelectual Sueli Carneiro (2005). Em sua tese de doutoramento, ela refletiu, dentre outras coisas, sobre ser o epistemicídio umas das apresentações do racismo brasileiro, no que se refere ao fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima dos estudantes negros no cotidiano escolar, a partir da negação da sua condição de sujeito de conhecimento. Essa negação está, por exemplo, na desvalorização, na invisibilidade, na desqualificação e no ocultamento das contribuições da África e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade. Do mesmo modo, o apagamento de tais contribuições aparece no embranquecimento cultural, destituindo os estudantes negros de referências positivas, o que torna consequente a produção do fracasso e da evasão escolar. A mesma lógica epistemicida está para as contribuições dos povos indígenas.

O quilombo é um avanço, é produzir ou reproduzir um momento de paz. Quilombo é um guerreiro quando precisa ser um guerreiro. E também é o recuo se a luta não é necessária. É uma sapiência, uma sabedoria. A continuidade da vida, o ato de criar um momento feliz mesmo quando o inimigo é poderoso, e mesmo quando ele quer matar você. A resistência. Uma possibilidade nos dias da destruição (NASCIMENTO, 2018, p. 190).

Pensar os quilombos considerando essa ampliação epistemológica é extrapolar um marco temporal para localizá-los como um contínuo de resistência, “[...] uma possibilidade de vida mesmo quando a situação for adversa” (NASCIMENTO, 2018, p. 189). Assim é que o quilombo pode ser um lugar, um encontro, uma referência de vivência harmônica com a natureza, um espaço de quebra de opressões. Nas palavras da autora, o quilombo nunca foi discriminatório porque ele é pautado pela união.

Desde Palmares, no século XVIII, em Pernambuco, tem sido assim. O quilombo nunca foi discriminatório. Jamais uma favela rejeitou um branco nordestino, um mineiro. E ali a maioria é negra. Mas ela não rejeita porque a favela é o lugar do homem sem terra. O quilombo da favela é forte porque ele é a união do homem que se apodera de um pedaço de terra e divide essa terra com vários outros. A escola de samba é um quilombo em festa, é a comunidade da favela que está nas ruas. Hoje todos falam que essa comunidade vive um drama. Mas dizer que o drama da escola surgiu a partir da entrada do branco não é uma verdade. Isso é atribuir força ao dominador. Porque o grande mal não é a presença do branco e sim a saída do negro (NASCIMENTO, 2018, p. 190 e 191).

Sem dúvida, é também contra esse modo de viver não dominante que a história de repressão do Estado colonial-escravagista se instaura, na tentativa incessante de destruir referências e fragmentar a integridade do ser submetido ao empreendimento colonial. A perda da identidade, o esvaziamento da subjetividade, o distanciamento das origens e a cisão de um estado de inteireza constituem violências que promovem o desencanto e o aniquilamento da potência de vida, como atributos da sanha castradora presente na uniformização dos seres, na modelização dos comportamentos, na crença e na individualidade, valores que marcam a colonização. Na luta contra esse projeto de morte, na acepção de Nascimento (2018), o quilombo é o estabelecimento humano, de homens e mulheres que lutam pelo seu reconhecimento humanitário e, assim, se autodefinem não aceitando a tentativa de imposição de uma condição rebaixada de humanidade que associa negros e negras a escravos e oprimidos e oprimidas à brutalização, à animalização e à bestialidade.

Nesse sentido, adverte Nascimento (2018, p. 196), “[...] a história não pode acabar a partir do momento que a repressão acaba [...]”, posto que as mulheres e os homens reunidos em luta no passado, em grupamentos que se convencionou chamar quilombos, ainda

procuram fazê-lo. Assim, tal como Nascimento propõe, o que me interessa é pensar a continuidade histórica da ocupação, os modos, as condições e as circunstâncias pelas quais homens e mulheres negras, jovens periféricos, se movimentam nas “frestas do sistema”, reinventando a vida no precário, pela “sabedoria da escassez⁷²” (SIMAS, 2013, p. 20).

A meu ver, para entendermos a ocupação estudantil, calibrando a análise a partir de uma interpretação brasileira, precisamos apreendê-la como uma comunidade nos termos propostos por Collins (2019) e Nascimento (2018). Dessa maneira, compreendo que o movimento das/os estudantes extrapolou uma temporalidade instituída, posto que, como nos ensina a historiadora brasileira, a ocupação, tal qual os quilombos, pode ser entendida como um contínuo, um legado de luta dos grupos oprimidos contra a violência colonial, o racismo e o sexismo. Nesse sentido, a ocupação estabeleceu um modo de vida que se pautou por valores não dominantes, contra-hegemônicos, anticapitalistas, antirracistas, antissexistas, alicerçada em sabedorias marginais, por sua vez construídas na experiência vivida dos oprimidos em resposta aos desafios e às desigualdades impostas pelo sistema capitalista de supremacia branca.

Foram os laços constituídos entre os estudantes que tornou o movimento tão marcante e especial em suas vidas, a ponto de muitos me dizerem que tornariam a ocupar as escolas se fosse preciso. Porque a ocupação foi um diferencial em suas vidas e os modificou de forma profunda. Uma jovem me contou que ter ocupado o IFRJ a fez crescer como estudante, como mulher de direitos, como profissional e como ser humano. Disse ainda como pôde aprender mais na prática o significado de cooperação, respeito e confiança. A crença na coletividade e na liberdade foram os aspectos mais destacados pelos estudantes. Assim é que, parafrazeando⁷³ a professora Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual de grande monta, afirmo e entendo: quando quatro ou cinco jovens marginais (negras e negros, pretos e pretas, indígenas, LGBTQIA+, pobres e periféricos) estiverem reunidos, teremos uma ocupação.

[A ocupação] fez eu conhecer diversas lutas políticas; me fez questionar posicionamentos socio familiares equivocados; me deu oportunidades de abraçar as diferenças e ser mais empática. Foi uma experiência de autoconhecimento e, também, responsabilização por um coletivo que eu fazia parte, mas não me entendia

⁷² Quando trato de sabedoria da escassez no diálogo com o professor e historiador Luiz Antonio Simas não estou romantizando a pobreza, tampouco a condição de precariedade. Baseada nesse autor, entendo que a experiência da privação guarda um caráter de inventividade, criatividade, resistência e potência de vida que merecem ser valorizadas cada vez mais quando lidamos com epistemes que rasuram o cânone, constituindo modos outros de produzir a vida e que geram conhecimentos e sabedorias tão complexos quanto sofisticados.

⁷³ A frase está no ensaio publicado originalmente no jornal *Movimento*, no Rio de Janeiro, em 16 de maio de 1977, no qual a historiadora registra: “[...] quatro ou cinco negros reunidos também formam um quilombo. Basta um negro estar com outro negro ou consigo mesmo” (NASCIMENTO, 2018, p. 190).

enquanto parte desse todo. Enfim, me encontrei com tantos incômodos, discussões e conhecimentos. Sem menosprezar as dificuldades do período político, as barreiras de estar ocupando um espaço público, sem reduzir os desafios da convivência com tantas pessoas num local improvisado, posso afirmar que a ocupação foi o ingrediente essencial para a minha formação profissional e pessoal.

Na época [da ocupação] significava lutar pra que os próximos 20 anos não fossem tão difíceis como estão sendo agora; pra que outras pessoas pudessem ter a oportunidade de entrar numa faculdade pública com qualidade e gratuitamente. Porém, durante a ocupação outras coisas foram aparecendo: descobri que o coletivo é extremamente importante para a luta, aprendi a conviver de uma forma muito mais tranquila em grupo, aprendi a debater com qualidade sobre vários assuntos que antes eram desconhecidos. Foi um grande aprendizado na época, que mudou minha visão de mundo e, principalmente, de que mundo eu quero para mim e para as outras pessoas.

Retomando minhas teorizações sobre a pedagogia da ocupação, a entendo como uma inspiração para a prática comunitária e coletiva. Pensando especificamente sobre o movimento no IFRJ, ele se constituiu como uma comunidade liderada pelas mulheres, reflexão que me parece crucial quando analiso a epistemologia feminista negra e observo que as comunidades negras estadunidenses de matriz africana se organizam também pela centralidade feminina, sendo esta uma referência pedagógica. Não obstante, a ocupação estudantil, quando mergulhada na análise da experiência vivida pelos jovens periféricos, expressa, na minha percepção, uma luta histórica, contínua, permanente, que é também diaspórica e ancestral. Dito de outro modo, para analisar as lutas dos oprimidos, pensando a margem como um espaço de abertura, as epistemologias marginais (COLLINS, 2019) precisam ser consideradas para que não seja obnubilado pelo pesquisador atributos políticos e pedagógicos fundamentais à sabedoria dos grupos e que remontam ensinamentos ancestrais acerca da sobrevivência e da resistência de comunidades marginalizadas. A liderança das jovens mulheres negras e periféricas nas ocupações, tal qual a das mulheres negras afro-americanas nas suas comunidades, nos mostra como ensinamentos diaspóricos conectam os sujeitos que estão na margem, fundamentando epistemologias e fazendo reviver histórias silenciadas.

Nesse sentido, o ancestral, como o entendo em diálogo com o professor Luiz Antonio Simas (2013) e a professora Adilbênia Machado (2018), não está no passado. Ele é o presente. Por isso, também, é que a forma como mulheres e homens oprimidos produzem sabedoria na escassez não está dissociada do conhecimento que estabelecem cotidianamente, de como vivem e se relacionam em sociedade, conectando histórias de vida. Não obstante, a mitologia da etnia yorubá tem no arquétipo da divindade Oxum a referência da importância do feminino para o equilíbrio e a fertilidade do mundo.

O professor Wanderson Flor do Nascimento (2017), no texto “O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matriz africana”, postula que as tradições africanas, tal como vivenciadas nos terreiros, extrapolam a experiência religiosa porque se constituem como espaços de reinterpretação de todo um complexo arcabouço de vida, herança de africanas e africanos aportados no Brasil. Ao lado dessa herança, as sabedorias e espiritualidades indígenas foram amalgamadas, possibilitando que nos terreiros fossem erigidas comunidades tradicionais orientadas por valores destoantes dos dominantes. Nesse sentido, destaco que a ideia de comunidade tal como aparece nos terreiros brasileiros, dialogando com as reflexões de Collins (2019) e Nascimento (2018).

A ideia de constituir comunidades de terreiros visa exatamente reconstituir um modo de vida que foi usurpado de nossas antepassadas. Esse roubo, essa usurpação teve como motor e combustível o racismo. E a simples existência dessas “religiões” pode ser pensada como um dos mais importantes gestos de resistência antirracista que nosso continente conhece. Minha suspeita é de que o que incomoda nas “religiões de matrizes africanas” é exatamente o caráter de que elas mantenham elementos africanos em sua constituição; e não apenas em rituais, mas no modo de organizar a vida, a política, a família, a economia etc. E como o histórico racista em nosso país continua, mesmo com o fim da escravidão, tudo o que seja marcado racialmente continua sendo perseguido, inclusive pelo Estado (NASCIMENTO, 2018, p. 4).

Diante dessas reflexões, o que me parece fundamental considerar é a inserção das ocupações estudantis em um contínuo de luta e resistência dos grupos oprimidos e a emersão da pedagogia da ocupação a partir de um sentido profundo de comunidade, pois que ela se relaciona com esse movimento marginal que, ao reivindicar abertura, cria modos outros, outras potências, outros caminhos e outras estratégias de subversão e transgressão do colonialismo e do desencanto. A pedagogia da ocupação não se distancia da minha experiência de pertencimento como mulher de terreiro, iniciada e renascida no sagrado ancestral de matriz africana, afro-brasileira e indígena, cuja comunidade se orienta pela liderança matrigestora com forte vinculação comunal. Assim, ao narrar o movimento de ocupação e pensá-lo como uma pedagogia, narro a minha própria vida, autorizando-me à escrita deste texto e, por isso, “[...] ao escrever dou conta da ancestralidade, do caminho de volta, do meu lugar no mundo” (GRAÚNA, 2007⁷⁴). Ao escrever também como sujeito do processo de pesquisa, me reconheço, transgribo, me afirmo e me encanto.

Renascer em uma comunidade não só me devolveu pertença como ensinou sobre meu caminho de retomada, autorrecuperação e encantamento. Aprendi com Collins (2019, p. 413)

⁷⁴ Poema *Escrevivência indígena*, de Graça Graúna, originalmente publicado em *Cadernos Negros*, em 2007. Encontra-se disponível no blog da autora: <<https://ggrauna.blogspot.com/2017/09/escrevivencia-indigena.html>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

que “[...] o método narrativo exige que a história seja contada, não decupada pela análise; que seja objeto de crença, não de admiração científica”. Portanto, quando olho para a comunidade de luta no contexto da ocupação, construída sob a liderança das jovens estudantes do IFRJ, transbordo a minha memória como mulher de axé⁷⁵, membro de uma comunidade em que destaque e centralidade remetem à atuação em geral das mulheres⁷⁶ negras, periféricas e lésbicas na organização e liderança religiosa. Para o sociólogo e professor Muniz Sodré (2019), a comunidade de terreiro carrega traços fortes da subjetividade histórica das classes subalternas brasileiras, engendrando um lugar originário de força ou potência social para os oprimidos.

A importância civilizatória da presença das mulheres na organização comunitária no Brasil pós-colonial também foi observada pelo historiador e professor Luiz Antonio Simas (2019b). Em texto intitulado “Ventre do samba”, o autor reflete sobre a potência do matriarcado na figura das tias baianas⁷⁷, entendendo essa especificidade como um elemento de aglutinação. A liderança dessas mulheres oportunizou a reinvenção da vida em grupo baseada nas culturas oriundas da diáspora africana, que para Simas focam a coletividade e o pertencimento como atributos de forças para os subalternos que vivenciaram o arrancamento do seu território originário, sendo lançados à fragmentação, à dispersão, ao horror do cativo e à violência da escravidão. Nessa perspectiva, toda a cultura diaspórica se fundamenta na reconstrução do coletivo.

Eu acho, primeiro, que a rua é um lugar de disputa, é um lugar em que a vida está acontecendo em disputa. Quando eu penso na rua, penso em uma rua que a dimensão está muito próxima, por exemplo, à dimensão do mercado, da feira, entre, por exemplo, os africanos e africanas. A cidade do Rio de Janeiro é uma cidade fortemente marcada pelo elemento civilizatório africano. Ninguém passa

⁷⁵ De origem yorubá, axé significa força vital.

⁷⁶ O ano de 2019 é marcado por um profundo agravamento na perseguição, ameaça e depredação de terreiros. Dados divulgados pela Comissão de Combate à Intolerância Religiosa, em maio daquele ano, informavam que 200 terreiros estavam então sob ameaça, com maior concentração de casos na Baixada Fluminense (RJ). Esses números podem ser maiores porque muitas depredações não são notificadas. A perseguição aos terreiros está interligada à natureza das opressões de gênero, de raça e de classe social, uma vez que também direcionada contra a mulher negra e lésbica – que, como dito, tem papel de destaque na organização do culto e na liderança da comunidade. Importante destacar que o Brasil figura como o 5º país com mais casos de feminicídios do mundo e as mulheres de axé representam o principal alvo do racismo religioso. Segundo matéria publicada no site *Gênero e Número*, “[...] de 2011 ao primeiro semestre de 2018, 59% das vítimas de intolerância religiosa eram negras e 53%, mulheres, segundo denúncias recebidas pelo Disque 100”. Disponível em: <<http://www.generonumero.media/terreiros-na-mira/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.

⁷⁷ As lideranças dessas personagens eram ancoradas, muitas vezes, no exercício do sacerdócio religioso como yalorixás, mães de santo; yakekerês, mães pequenas que auxiliavam as yalorixás e os babalorixás; e yabassês, as mães que cozinham, responsáveis pela preparação das comidas dos orixás, inquices e voduns. As tias baianas criaram redes de proteção social fundamentais para a comunidade diaspórica. Além de Tia Ciata, podemos destacar Tia Prisciliana (mãe de João da Baiana), Tia Amélia (mãe de Donga), Tia Veridiana e Tia Mônica (mãe de Carmem da Xibuca e de Pendengo) (SIMAS, 2019b).

impunemente pela experiência de ter sido o maior porto que é receptáculo de gente sequestrada e escravizada durante a modernidade. E, aí, me parece que há um detalhe que é crucial em relação à rua, porque, se a diáspora, se qualquer diáspora é um empreendimento de horror, é um empreendimento que fragmenta, é um empreendimento que aniquila a identidade, corta a sociabilidade e destrói, toda cultura de diáspora se fundamenta na reconstrução disso. Nós vamos observar que todos os elementos das culturas de diáspora que marcam a cidade do Rio de Janeiro são coletivos. Fundamentalmente, a ideia de diáspora, ela está baseada na reconstrução do ser coletivo: é a roda de capoeira, é o terreiro, é o samba, as umbandas e candomblés de uma forma bem geral, o baile – a gente pode falar muito hoje sobre uma cultura de baile no Rio de Janeiro ligada ao funk, por exemplo. Então, você repara que tudo isso está dimensionado dentro da perspectiva de construção de coletividade e de pertencimento: a escola de samba, o bloco de carnaval. Você está construindo incessantemente essa sociabilidade (SIMAS, 2020).⁷⁸

A pedagogia da ocupação demonstra que a construção de pertencimento, “saber que se é de um coletivo”⁷⁹, relaciona-se aos encontros e reconhecimentos que realizamos ao longo da vida, ao seu potencial libertador e humanizado. A ideia de encontro aqui defendida diz respeito ao caráter comunitário como traço marcante de uma cultura diaspórica que entende o coletivo como espaço de reconstrução do ser e da reconstrução do próprio coletivo. Entender a ocupação como comunidade é interpretá-la como reflexo do anseio de pertencer, transgredindo a normatividade e a modelização castradora e desencantada representada em modelos de escolas que mais valorizam números e técnicas do que a subjetividade e a humanização dos processos de aprender e ensinar. Retomar o potencial de encanto da escola, para que ela não morra enquanto potência de vida, é fazer da experiência educacional o lugar do encontro que liberta, integra, alegra, cria pertença, amorosidade e nos humaniza. E o encontro, a comunhão das mulheres e dos homens mediatizados pelo mundo como uma tarefa do sujeito é a própria condição para sua existência, nos ensina Paulo Freire (1979), que, em *Pedagogia do oprimido*, nos mostra que é como sujeito que mulheres e homens devem lutar, transcendendo a objetificação de seus corpos e a “coisificação” que desvaloriza suas vidas.

Freire (1979) nos ensina também que a autodesvalia (desvalorização de si e da própria vida) é uma característica da opressão que resulta da aceitação de uma definição imposta sobre os oprimidos pelos opressores. Pela introjeção da consciência opressora, de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, aprendem a falar de si a partir de critérios que lhes são impostos. A autodesvalia está em contraposição à autodefinição, nos termos pensados por Collins (2019). Enquanto consciência opressora que se forja em

⁷⁸ Entrevista a Eduardo Sombini, *podcast* “Ilustríssima Conversa”, 19 dez. 2020. O trecho destacado inicia-se no minuto 17:04 e termina em 18:47. Disponível em: <<https://podcasts.apple.com/br/podcast/brasil-institucional-vive-em-guerra-com-brasilidade/id1371163424?i=1000502913889>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

⁷⁹ Frase proferida por uma estudante do *campus* Realengo do IFRJ no que se refere à ocupação estudantil.

condições de dominação, a autodesvalia aprisiona os oprimidos no amor à morte como a negação da vida. O pensamento freireano nos mostra que é na luta, no encontro, na comunhão que homens e mulheres, como seres inacabados que se sabem inacabados, retomam o caminho do amor à vida aspirando à liberdade, libertando-se e encantando-se. E esse movimento jamais poderá se desenvolver na exclusividade, na individualidade e na aniquilação do outro.

A pedagogia do oprimido, como proposta por Freire (2005), emerge da necessidade de reflexão sobre as estruturas opressoras com vistas ao trabalho de conscientização crítica que leva os oprimidos à transformação estrutural por meio da ação libertadora da práxis – consciência reflexiva, crítica, engajada e revolucionária. A pedagogia do oprimido – “[...] aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele” (FREIRE, 2005, p. 34) na luta permanente e incessante pela recuperação de sua humanidade, liberando-se de ser hospedeiro do próprio opressor – é a essência da pedagogia que está alicerçada na dialogicidade e na educação crítica. Esse trabalho, que só pode partir de quem entende o significado terrível de uma sociedade opressora, é a libertação de todos. Para Freire (2005, p. 38), os oprimidos

[...] sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, com consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra e não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar. A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se.

Na esteira do pensamento freireano, hooks (2017) pensa a educação libertária como o fundamento principal para a constituição de “comunidades de aprendizagem”. Para tanto, a sala de aula precisa ser um lugar de prazer, entusiasmo e encantamento; transgredir fronteiras, esquemas fixos, rígidos e absolutos; permitir a flexibilidade e a mudança. Mas, o entusiasmo hooksiano como ingrediente necessário à educação libertadora não tem a ver somente com a forma como o professor ensina. Antes, “[...] na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (HOOKS, 2017, p. 17). Nessa reflexão, a autora defende que para construirmos uma comunidade pedagógica não

basta apenas afirmarmos a importância da presença de todos. É preciso que as nossas práticas pedagógicas sejam modificadas para que, de fato, a valorização da presença de cada um seja sentida, entendida, tirando do professor a responsabilidade exclusiva pelo aprendizado. “O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (HOOKS, 2017, p. 18).

Assim, tenho que do encontro entre a educação como prática da liberdade e a “pedagogia engajada” (radical, crítica e comprometida) hooksiana nasce um ensino que permite as transgressões. É dizer, “[...] um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (HOOKS, 2017, p. 25), que não é simplesmente partilhar informações, como na “educação bancária”, mas participar do crescimento intelectual e espiritual dos estudantes, buscando inteireza e integridade, tal qual um estado para onde podemos regressar, sendo acolhido e acolhendo, vivendo o real sentido da comunidade. Isso é o encantamento, ou seja, a transgressão que existe na afirmação da vida contra os sistemas de opressão, a política de dominação e o projeto colonial de morte.

Trabalhando com uma pedagogia crítica baseada em minha compreensão dos ensinamentos de Freire, entro na sala partindo do princípio de que temos de construir uma “comunidade” para criar um clima de abertura e rigor intelectual. Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender – de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo. Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual (HOOKS, 2017, p. 58).

Entendo que em hooks a constituição de uma comunidade de aprendizagem passa prioritariamente pelo reconhecimento da subjetividade de todos, de tal sorte que todos possam se entender como sujeitos da história. Essa valorização rompe com a objetificação dos sujeitos – objetificação tomada como rebaixamento e hierarquização de humanidades, condição necessária à manutenção da dominação. Para a autora estadunidense, um dos jeitos de construir uma comunidade é concebendo o valor de cada voz individualmente. Nessa perspectiva, o pensamento hooksiano atribui importância principal àquilo que a autora nomeia como “achar a própria voz” (HOOKS, 2019b, p. 199), que não é somente contar as próprias experiências, mas desafiar, confrontar, pensar criticamente. A linguagem, para ela, é um lugar de luta, posto que é pela e na linguagem que o oprimido luta para recuperar a si mesmo. Dito de outro modo, “[...] encontrar a voz é um ato de resistência [...]” dado que somente “[...] como sujeitos é que nós podemos falar” (HOOKS, 2019b, p. 45).

É cruzando essa reflexão sobre linguagem com a pedagogia feminista e os estudos sobre juventude que coloco no centro do movimento de ocupação as jovens estudantes periféricas e os grupos oprimidos – jovens pretos, pobres periféricos, LGBTQi+, trabalhadores, cotistas. Assim, o ato de encontrar a própria voz, e não apenas um lugar de fala, mas da fala como um lugar de reconhecimento e visibilidade, foi parte essencial da luta libertadora em busca do reencantamento da vida. Nesse sentido, pensando o contexto educacional posterior às ocupações, entendo que mudanças necessárias aos processos pedagógicos precisam acontecer, desafiando os modos convencionais como o ensino se estabeleceu. Em outras palavras, “[...] para educar para liberdade, portanto, temos de desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos” (HOOKS, 2017, p. 193). Ainda que mudar as estruturas existentes para tornar a sala de aula um lugar de exercício da prática libertadora seja difícil, é preciso crer que é por meio desse engajamento que confrontaremos o hábito da repressão – que se constitui como norma quando esvaziamos esse espaço da fluidez, do dinamismo, da criatividade e do encanto. “A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades” (HOOKS, 2017, p. 273).

As ocupações estudantis nos ensinaram sobre esse engajamento; nos ensinaram sobre desafiar os processos pedagógicos convencionais; nos ensinaram que as mudanças são possíveis e que a escola e a sala de aula continuam sendo um ambiente de possibilidades, em que

[...] temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura de mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é uma educação como prática da liberdade (HOOKS, 2017, p. 273).

No contexto das ocupações, entendo que os alunos construíram verdadeiras comunidades de aprendizagem. Nos mostra isso a narrativa da estudante que abre essa seção contando apaixonadamente sobre o que significou de fato a ocupação. O sentimento de pertencer, de se reconhecer, de se ver como sujeito, de acolher e ser acolhida floresceu nos “ocupas” (como os alunos que atuaram nas ocupações se nomeavam) como um processo curativo. Diziam elas e eles que o movimento não era apenas de resistir no sentido literal do termo, luta e confronto duro, aberto. “Ocupar e resistir” era também florescer. No meu entendimento, florescer é o caminho curativo que a comunidade da ocupação inaugurou. Florescer é o reencantamento da escola, espaço institucional, e encantamento dos corpos oprimidos; florescer é a autorrecuperação que a educação como prática da liberdade promove.

Florescer é também a ética do amor (HOOKS, 2020) que fundamenta a comunidade. O professor Wanderson Flor do Nascimento me lembra que é preciso pensar o “florescer” nas trilhas da reexistência, fruto de uma prática engajada na ação de transformação, de engajamento, que a experiência promove. Desse modo, a pedagogia da ocupação é uma pedagogia que forma quem luta; ela é dinâmica, é movimento, é transformação, é a experiência que se faz no percurso.

Durante muito tempo, pensando sobre esta pesquisa, enfrentar a reflexão que a palavra florescer suscitava nas narrativas dos/das estudantes me fez questionar a legitimidade de amalgamar o processo de resistência dos jovens a uma discussão sobre amor e autorrecuperação. Aprendi com o professor Simas, em uma de nossas conversas, contudo, que era perfeitamente possível pensar as ocupações estudantis como uma ação de reencantamento. Nesse sentido, se o encantamento é tudo aquilo que nos restitui a potência de vida, transgredindo a morte pelo desencanto, passei a entender que o amor é o que nos distancia da desumanização, promovendo um caminho de retorno a um modo de vida não dominante. Florescer, amar e encantar são palavras que nos falam sobre se posicionar de forma contrária à dominação e à colonização como experimentos que tentaram e tentam insistente e incessantemente destruir a nossa capacidade de reconhecer quem somos, afastando-nos da nossa humanidade, das nossas raízes e nos lançando a significações confusas quanto ao próprio ato de amar e de existir como desejamos. O caminho de retorno, a autorrecuperação de que tanto nos fala bell hooks (2019b), requer de nós confrontar o desamor, ampliando também a conceituação de amor. Tenho para mim que o contrário do amor seja mesmo a desumanização.

3.3 “É resistir, é resistência, é luta, mas também é florescer, é você dançar, é você fazer amizade”: o contrário da vida não é a morte, mas o desencanto

Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje.

Aforismo yorubá

Para bell hooks (2006, p. 189), a reflexão sobre o amor e sua ausência está diretamente ligada à forma como nossos ancestrais viveram – “[...] testemunhando seus filhos sendo vendidos, seus companheiros apanhando sem razão [...]” –, à separação das famílias e das suas comunidades pelo o arrancamento forçado dos seus territórios. Todas essas violências repercutiram numa dificuldade de experimentar o amor e de viver a prática amorosa, de se

permitir ser amado e amar. O trecho abaixo, extraído do texto “Vivendo de amor”, discute essa problemática:

Nossas dificuldades coletivas com a arte e o ato de amar começaram a partir do contexto escravocrata. Isso não deveria nos surpreender, já que nossos ancestrais testemunharam seus filhos sendo vendidos, seus amantes, companheiros, amigos apanhando sem razão. Pessoas que viveram em extrema pobreza e foram obrigadas a se separar de suas famílias e comunidades não poderiam ter saído desse contexto entendendo essa coisa que a gente chama de amor. Elas sabiam, por experiência própria, que na condição de escravas seria difícil experimentar ou manter uma relação de amor (HOOKS apud WERNECK, 2006, p. 189).

A prática de reprimir as emoções como estratégia de sobrevivência foi observada por hooks (2006) também como um aspecto da vida das pessoas negras submetidas à escravidão. Com o passar do tempo, vivendo sob condições de opressão, o mascaramento dos sentimentos foi considerado atributo de força e de personalidade combativa em contextos onde as circunstâncias eram adversas à prática do amor e a experiência da escassez pressupunha corpos valorativos apenas para a produção e a lucratividade do sistema capitalista de supremacia branca. Assim, hooks conclui: “[...] a luta pela sobrevivência era mais importante do que o amor” (apud WERNECK, 2006, p. 191).

Para muitas famílias negras e pessoas de grupos oprimidos a experiência de amar aos seus foi sendo entendida como suprir as necessidades materiais. Não que em contextos de privilégios o amor esteja necessariamente presente, mas a disputa estabelecida nas elaborações hooksianas é pelo direito ao florescer, que os estudantes da ocupação tanto convocavam no processo de luta: amar, brincar, dançar, se alegrar, enfim, encantar a vida.

Suprir as necessidades materiais é sinônimo de amar. Mas é claro que mesmo quando se possui privilégios materiais o amor pode estar ausente. E num contexto de pobreza, quando a luta pela sobrevivência se faz necessária, é possível encontrar espaços para amar e brincar, para se expressar criatividade, para se receber carinho e atenção. Aquele tipo de carinho que alimenta corações, mentes e também estômagos. Em nosso processo de resistência coletiva é tão importante atender às necessidades emocionais quanto materiais (HOOKS apud WERNECK, 2006, p. 192).

Durante meu processo investigativo, conversando com as/os jovens estudantes, lendo e elaborando o tema das ocupações, fui reconhecendo a importância de trazer para a discussão que proponho a noção de encantamento. Ela é determinante para a afirmação dos meus estudos, desta pesquisa, mas também para mim, uma vez que a luta das/dos estudantes do IFRJ foi, como dito desde o início deste trabalho, relevante em muitos dos processos de reencontro com minha própria produção intelectual e profissional. Em outros momentos deste

texto narrei que a escola foi se tornando, ao longo dos meus anos de trabalho, um lugar de desencanto, de esvaziamento de possibilidades profissionais e de tristeza. Contudo, a luta das/os ocupantes me ensinou, dentre muitas coisas importantes, sobre a importância da prática de amar e quanto o amor nos devolve a um estado de inteireza. Um amor que, longe de estar restrito à lógica romântica ou privada, é conexão e pertencimento comunitário baseado no encontro cuidadoso, comprometido, responsável, respeitoso que inspira confiança.

Sobre isso, argumenta hooks (2020): aprender a amar nesse sentido é uma forma de encontrar a cura porque o amor, sendo uma ação, uma afirmação e um compromisso com a nossa humanização e a do outro, nos põe em posição contrária à lógica excludente, individual, objetificadora e desumanizante pela qual os sistemas de opressão são vitoriosos e bem-sucedidos quando introjetam em nós a mentalidade colonial e opressora. Nesse sentido, as ocupações estudantis constituíram-se verdadeiras comunidades amorosas, concorrendo, por essa potência, para processos de autorrecuperação.

A ideia de uma comunidade amorosa é entendida por hooks (2020) como a reunião de homens e mulheres, em todos os lugares do mundo, que buscam garantir a sobrevivência humana e nutrir a vida em sua inteireza. Comunidades estão para além da organização de famílias nucleares, da vida compartilhada entre casais e em oposição total ao individualismo. Assim, são os espaços guiados pela ética do amor que possibilitam aos sujeitos aprender sobre a arte de amar. Com base nesse pensamento, entendo que a vivência comunitária não nos impede de encarar conflitos, traições, desafetos. Porém, a ética do amor que fundamenta o viver comunitário, orientado por uma compreensão alargada de amor, qual seja, uma mistura de respeito, cuidado, conhecimento e responsabilidade, permite que elevemos a vida afirmando-a sobre o enfrentamento de realidades negativas. E esse amor que cura é o que permanece conosco aonde quer que vamos e estejamos, como um local para onde podemos regressar e que só pode acontecer “[...] se nos desapegarmos da obsessão pelo poder e pela dominação” (HOOKS, 2020 p. 123). A ética amorosa está relacionada à defesa da liberdade e ao direito de viver em plenitude. Onde há amor não pode haver dominação.

Aqui vai outro exemplo. Se você sair de porta em porta pelo país e conversar com os cidadãos a respeito da violência doméstica, quase todo mundo vai insistir que não apoia a violência contra mulher, a qual acredita ser moral e eticamente errada. Contudo, quando você explica que só acabaremos com a violência contra a mulher ao desafiar o patriarcado, e que isso significa não aceitar mais a ideia de que homens deveriam ter mais direitos e privilégios que as mulheres por causa de diferenças biológicas, ou de que homens deveriam ter poder para dominar as mulheres, as pessoas então param de concordar. Existe uma distância entre os valores que dizem defender e sua disposição de fazer o trabalho necessário para conectar pensamento e

ação, teoria e prática, para concretizar esses valores e assim criar uma sociedade mais justa (HOOKS, 2020, p. 126).

Nesse pensamento é possível compreender que “[..] a dominação não pode existir em qualquer situação social em que prevaleça uma ética amorosa” (HOOKS, 2020, p. 134). Ou seja, abraçar uma ética amorosa significa viver todas as dimensões do amor – cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento –, opondo-se radicalmente à hierarquização de humanidades. A autora entende que os sistemas de dominação atuam sobre o estabelecimento de dualismos, naturalizando-os. Assim é que vamos aos poucos aceitando que o poderoso domine aquele que não tem poder, subalternizando-o, oprimindo-o, objetificando-o. As culturas de dominação forjadas no seio dos sistemas de opressão (racismo, patriarcado, classismo) precisam difundir o medo como forma de garantia de obediência. E o medo, segundo hooks (2020, p. 129), “[...] é a força primária que mantém as estruturas de dominação. Ele promove o desejo de separação, o desejo de não ser reconhecido.” Logo, a escolha por amar é uma renúncia ao medo e uma busca pela conexão com aquilo que não nos é semelhante, valorizando outros modos de vida e poéticas de existir. A escolha por amar está em oposição ao nihilismo enquanto uma doença da alma, oriunda da nossa fragmentação colonial – reflexo da cisão promovida entre corpo, mente e espírito.

Para a autora, portanto, é preciso pensar o amor como uma ação, uma prática constante, cotidiana. Para tanto, é preciso buscar a autorrecuperação, que não pode ocorrer de forma isolada, individual. Antes, a autorrecuperação como um estado em que possamos regressar, recompondo nosso ser com vistas à inteireza (mente, corpo e espírito), envolve o encontro como a conscientização, a consciência radical de que o eu não existe em oposição ao outro, tampouco em sua aniquilação, mas em relação. Entendo ainda que, ao convocar esse encontro como um processo de retomada e retorno, hooks (2020) propõe um mergulho em nossa memória que leva ao reconhecimento da nossa ancestralidade. Esse reconhecimento nos devolveria a um contínuo civilizatório outrora interrompido. Nesse sentido, ancestralidade e memória se vinculam, agora, por meio de um processo de ressignificação que nos ancora numa comunidade, que nos permite reescrever histórias negadas, enraizando nossos pés, restituindo vida, encantamento, reconhecimento e pertencimento comunitário.

Eu chamo essa experiência de “autorrecuperação”. Mas tive que viver com esse termo para pensá-lo de forma crítica. Eu estava particularmente indecisa sobre a palavra “autorrecuperação”, a insistência contida nela de que uma completude do ser – chamado aqui de eu – está presente, é possível, que temos que experimentar, que é um estado para o qual podemos regressar. Eu queria saber no meu coração se isso

era verdade para o oprimido, o dominado, o desumanizado, que as condições para a completude, o eu completo, existiam anteriormente à exploração e à opressão. Um eu que pudesse de fato se restaurar, recuperar. Descartando a noção de que o eu existe em oposição a outro que deve ser destruído, aniquilado (pois, quando saí do mundo segregado de casa e passei a viver com e entre pessoas brancas e seus saberes, aprendi essa maneira de compreender a construção social do eu), evoquei os saberes que havia aprendido de pessoas negras do sul não escolarizadas. Nós aprendemos que o eu existia em relação, era dependente, para sua própria existência, das vidas e das experiências de todas as pessoas; o eu não como “um eu”, mas a junção de “muitos eus”, o eu como a incorporação de uma realidade coletiva passada e presente, família e comunidade. A construção social do eu “em relação” significava, então, que conheceríamos as vozes do passado que falam em e para nós, que estaríamos em contato com o que Paule Marshall chama de “nossas propriedades ancestrais” – nossa história. Porém, são precisamente essas vozes que são silenciadas, reprimidas, quando somos dominados. É essa voz coletiva que lutamos para recuperar. Dominação e colonização tentam destruir nossa capacidade de conhecer o eu, de saber quem somos. Nós nos opomos a essa violação, essa desumanização, quando buscamos a autorrecuperação, quando trabalhamos para reunir os fragmentos do ser, para recuperar nossa história. Esse processo de autorrecuperação permite que nos vejamos como se fosse a primeira vez, pois nosso campo de visão não é mais configurado ou determinado somente pela condição de dominação (HOOKS, 2019b, p. 77 e 78).

De acordo com a citação acima, também nos é possível compreender que o processo de autorrecuperação se relaciona ao ato de romper, de cortar os laços de cumplicidade do oprimido com o colonizador. Essa transformação, reflexo da consciência crítica, constitui um modelo libertário, uma pedagogia libertária, uma estratégia de resistência para a qual se deve caminhar. Diante dessa urgente tarefa, hooks (2019b, p. 80) reflete sobre: “[...] como podemos mudar os outros se nossos hábitos de existência reforçam e perpetuam a dominação em todas as suas formas: racismo, machismo, exploração de classe? Isso nos traz de volta a questão da autorrecuperação”. Como resposta à reflexão, a autora entende que uma transformação pessoal deve ocorrer tanto para o colonizador quanto para o colonizado, pois ambos estão desumanizados. Para tanto, a criação de novas epistemologias precisa estar alinhada aos propósitos de uma educação crítica que, pensada nesses termos, deve abordar a conexão entre o eu e a realidade política sem se reduzir à nomeação das nossas dores, mas mergulhando esse processo no reconhecimento da complexidade das estruturas de dominação.

Tomando como exemplo o movimento feminista contemporâneo, hooks (2019 b, p. 81) admite que as ativistas tentaram educar para a consciência crítica. Ao circunscrever a análise a apenas uma categoria de opressão, com foco na abordagem pessoal, porém, deixaram de lado reconhecimentos maiores que atuam pela sua natureza interligada e aprofundaram a dominação:

[...] na maior parte dos casos, o ato de nomear determinada dor pessoal não estava suficientemente ligado à educação geral para a consciência crítica de resistência

política e coletiva. Focar no pessoal, numa abordagem que não obriga o reconhecimento da complexidade das estruturas de dominação, poderia facilmente conduzir à nomeação errônea, à criação de ainda outro sofisticado nível de não consciência ou consciência distorcida. Isso costuma acontecer em contextos feministas em que raça e/ou classe não são vistos como fatores determinantes na construção social da realidade de gênero e, ainda mais importante, da medida em que se irá sofrer exploração e dominação (HOOKS, 2019b, p. 81).

Entendo que a tarefa de autorrecuperação, tal como proposto pela autora, está intimamente relacionada à transformação de uma condição de objetificação para a de sujeito. Essa transformação, por sua vez, atrela-se à construção de uma consciência radical, fruto da educação crítica como base de uma pedagogia libertadora. Nesse sentido, compreendo também o teor revolucionário que abarca o pensamento hookisiano. Mudanças individuais não concorrem para processos de justiça social com horizonte antirracista, antissexista e anticapitalista.

Do mesmo modo, a individualização, sob a qual o sistema capitalista de supremacia branca precisa operar para sua manutenção, é observada por Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2020) como estratégia de desencanto. A narrativa de uma estudante que atuou na ocupação demonstra como na própria luta, por meio do alcance de uma consciência radical, o reconhecimento de sua condição de mulher negra floresce atrelada a um processo de identificação das estruturas opressoras. Esse movimento devolveu à jovem encantamento com a vida.

“Minha cabeça, meu mundo mudaram de uma forma muito grande. Acho que esse é um saldo positivo, mas um saldo positivo, talvez, tão grande quanto foi eu passar a ocupar de verdade a minha formação, a minha universidade. Isso porque a minha universidade era um lugar que eu ia só para ter um conteúdo técnico prático e ir embora. E depois da ocupação eu formei vínculos, passei a zelar por aquele lugar e passei a ter significado modificado da minha formação, das políticas públicas e de conceitos como empatia e conceitos políticos de direita e esquerda. Eu entrei para a militância a partir da ocupação e, hoje em dia, ela faz parte da minha vida. É como eu me posiciono, como me reconheço como mulher negra, como eu não aceito qualquer coisa por ser uma mulher negra, como eu reconheço as relações de poder que estão aí dadas para quem quiser ver e como eu reconheço as estruturas patriarcais. Enfim, acho que até a minha desenvoltura para falar mudou. A minha formação como pessoa e como profissional resulta muito da ocupação.”

Acompanhando Simas e Rufino (2020), entendo que o desencantamento reifica as raízes mais profundas do colonialismo, aprofundando a dominação e descredibilizando os seres e seus saberes, lançando-os à perda de vitalidade. Contrariamente ao desencanto, o encantamento é pensado como um ato de desobediência, de transgressão e de liberdade. Na

acepção desses autores, a ideia de encantamento⁸⁰ vem sendo proposta com base nas sabedorias presentes na encantaria brasileira, e como tal se opõe à colonialidade, ao dualismo e à hierarquização de conhecimentos, considerando outros modos de existir, de ser, de estar no mundo e de praticar o saber. O encantamento “[...] prima por uma política e educação de base comunitária entre todos os seres e saberes” (SIMAS e RUFINO, 2020, p. 7).

Nesse sentido, compreendo o encantamento na esteira do processo de autorrecuperação pensado por hooks, um estado em que podemos regressar às nossas raízes, nossas ancestralidades; transgredindo a objetificação e nos posicionando em favor da vida, da integridade do ser e da sua liberdade. Nas palavras do historiador Simas (2019 – Nota Introdutória, § 1º), “[...] o contrário da vida não é a morte mas o desencanto”. E o contrário da morte não é a vida mas o encantamento.

O ser encantado é aquele ser que se coloca em disponibilidade para viver a aventura integral do próprio ser. É o ser integral ali, que não está cindido em dicotomias entre a mente e o espírito, o corpo e a razão, a morte e a vida, esse ser integral é um ser intenso, é um ser pleno, e o encantamento é muito vinculado, na minha perspectiva, a um estado de disponibilidade para viver, inclusive, a aventura da liberdade do corpo. A corporeidade é um elemento muito importante nessa circunstância do encantamento, porque a colonialidade ataca, domestica e desqualifica o corpo o tempo todo. É um corpo pensado dentro da lógica do pecado, é um corpo feminino pensado dentro da lógica reprodutiva. Ou, então, a serviço da virilidade do macho, é um corpo masculino domesticado na lógica dessa própria virilidade. É um corpo domesticado como arado, como uma ferramenta de trabalho, adequado ao tempo do trabalho. Então, no estado do encantamento, se colocar à disposição da vida, se colocar à disposição da integridade do ser é fundamentalmente o estado em que não há ser cindido entre o corpo e o espírito, entre a razão e a corporeidade. Não é isso. É o ser integral, é o ser que pensa, que fala, que joga, que brinca, que bate tambor, que dança. É o penso logo existo, é o brinco logo existo, é o danço logo existo, é o toco tambor logo existo, é o entro em transe logo existo, é o vibro logo existo; e, por que não, morro logo existo? Se a gente trabalhar com a dimensão de que a morte física para algumas culturas não brancas ela pressupõe, na verdade, o redimensionamento de outras formas de vida, então você permanece vivo na memória, você permanece vivo na lembrança, você permanece vivo nos terreiros, baixando, dançando, conversando e interagindo. (...) O contrário da vida definitivamente não é a morte. O contrário da vida é o desencanto, é estar

⁸⁰ Segundo Simas e Rufino (2020, p. 7), “[...] a noção de encantamento vem sendo ao longo do tempo trabalhada como uma gira política e poética que fala sobre outros modos de existir e de praticar o saber. O encantando é aquele que obteve a experiência de atravessar o tempo e se transmutar em diferentes expressões da natureza. A encantaria no Brasil, plasmada na virada dos tambores, das matas e no transe de sua gente, cruza inúmeros referenciais para desenhar nas margens do Novo Mundo uma política de vida firmada em princípios cósmicos e cosmopolitas.” O encantado é aquele que não morreu, pois que a morte nas sabedorias ancestrais de matriz africana e indígena é tratada com uma espiritualidade e não está em negação à vida. A morte é o encerramento de um ciclo com vistas a sua continuidade ancestral, ao fortalecimento da memória de uma coletividade e inspiração civilizatória. A agenda colonial, como um empreendimento de escassez e de horror, atua em oposição ao encantamento, negando a vida e se colocando como não vida, descredibilizando os seres, suas sabedorias e seus modos de existir.

mergulhado na circunstância da não vida, coisa que nos acomete cotidianamente (SIMAS, 2020).⁸¹

Amalgamada à noção de encantamento, Simas e Rufino (2020) convocam a reflexão sobre ancestralidade. Nesse sentido, ela é por mim entendida, referenciada em ambos, como um marco civilizatório que fundamenta, é pilar de uma comunidade operando a reconstrução do ser coletivo, outrora fragmentado pelo empreendimento diásporico (espalhamento). Assim, “[...] a dimensão da ancestralidade se manifesta como fundamento ético que interliga diferentes expressões da existência” (SIMAS e RUFINO, 2020, p. 9). O ancestral é passado, presente e futuro; é o olhar para o passado que faz sentido no presente e fará mais sentido ainda no futuro. No lastro desses autores, é possível compreender que o encontro com e a crença na ancestralidade, para os povos que tiveram suas histórias de vida impedidas, não se limita a reverenciar a morte, mas a preservar a vida e a história da comunidade, uma vez que “[...] a existência é um princípio comunitário” (SIMAS e RUFINO, 2020, p. 14).

Nesse sentido, destaco o trabalho da professora Adilbênia Machado (2019), no livro *Filosofia africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades*. O meu encontro com as escritas potentes dessa autora, inspiradas na filosofia africana, me fez entender com profundidade que o movimento da ancestralidade é cíclico e implica uma relação de continuidade do passado no presente; uma relação que se realiza pela vivência, na existência, agindo em torno da comunidade. Assim, nos dizeres de Machado (2019, p. 330), enquanto a ancestralidade é a forma, o encantamento é o conteúdo que

[...] que permite alguma coisa ser sentido de mudança política e ser perspectiva de outras construções epistemológicas, é o sustentáculo, não é objeto de estudo, é sua permissão, ação, é quem desperta e impulsiona o agir, é o que dá sentido, é inspiração formativa, inspiração que cria e recria continuamente. É esse encantamento que nos qualifica no mundo, trazendo beleza no pensar/fazer implicado, no produzir conhecimento com os sentidos, todos eles.

Os saberes que emergem das experiências também são valorizados no pensamento da historiadora, que postula: “[...] compreender um conceito desde uma experiência facilita a relação que fazemos com nossas próprias experiências” (MACHADO, 2019, p. 292). Essa reflexão remeteu ao próprio processo de produção desta pesquisa, quando me vi sendo despertada pela atuação e protagonismo das jovens mulheres nas ocupações estudantis do IFRJ. Esse despertar, que é próprio do encantamento, me conectou às minhas referências

⁸¹ Entrevista para Eduardo Sombini, *podcast* ilustríssima conversa. O trecho destacado inicia no minuto 9:39 e termina no minuto 12:18. Disponível em: <<https://podcasts.apple.com/br/podcast/brasil-institucional-vive-em-guerra-com-brasilidade/id1371163424?i=1000502913889>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

indígenas, lançando-me numa trajetória de retomada de raízes. Aprendi com a intelectual militante Lélia Gonzalez (2018) que trazemos em nossa memória aquilo que “escapa” à nossa própria consciência. Para ela, se a consciência é o lugar do desconhecimento, do encobrimento, do esquecimento, a memória será nossa aliada, restituindo o que não foi escrito.

Por isso a gente vai trabalhar com duas noções que ajudarão a sacar o que a gente pretende caracterizar. A gente tá falando das noções de consciência e de memória. Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que a memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, a consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura: por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência. O que a gente vai tentar é sacar esse jogo aí, das duas, também chamado de dialética. E, no que se refere à gente, à crioulada, a gente saca que a consciência faz tudo pra nossa história ser esquecida, tira de cena. E apela pra tudo nesse sentido. Só que isso tá aí... e fala (GONZALEZ, 2018, p. 194).

Nesse sentido, a memória inclui o que a consciência exclui E, ainda que o colonialismo forjado pela natureza interligada de seus sistemas de opressão – o racismo, o patriarcado e o sexismo – tente incessantemente aniquilar nosso enraizamento, nos descredibilizando, o encantamento como afirmação da vida, ato de transgressão, desobediência, segue nutrindo o meu ser de infinitas possibilidades. Aqui a luta é contra a aniquilação da vida, ou, como diria Conceição Evaristo (2016, p. 99), “[...] eles combinaram de nos matar, mas a gente ‘combinamos’ de não morrer”.

Ao entrelaçar memória, ancestralidade, comunidade, amor, feminismo e encantamento para analisar a experiência vivida pelas/os estudantes no processo de ocupação estudantil, acredito que precisamos entender o papel que a educação crítica ocupa na libertação das/os oprimidas/os. Sobretudo quando nos interpelamos: o que fazemos de nós a partir dos destroços do colonialismo? Como nos autorrecuperamos e recuperamos nossa comunidade? Penso que o exercício de uma ética amorosa seja uma resposta crucial a se considerar diante da tarefa de reconstrução da vida num mundo que nos parece a cada dia ruir em desencanto.

Isso posto, considero que a pedagogia da ocupação inspirada na pedagogia feminista revolucionária de bell hooks, na pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire e nas noções de comunidade, ancestralidade e encantamento, conforme aqui trabalhadas, reposiciona a

discussão epistemológica ao convocar a valorização das experiências das/dos oprimidas/os. E, ainda, que a margem é um espaço de abertura e não só de privação.

Um episódio da mitologia yorubá nos conta que os oborós, orixás masculinos, ao chegarem à Terra, se reuniram para resolver os problemas do mundo renunciando à presença das iyabas, orixás femininos⁸². Quando Oxum, divindade arquetípica feminina, tomou conhecimento dessa separação, ficou profundamente aborrecida e tramou uma vingança. Sendo a orixá que reina sobre os poderes da fertilidade, ela fez com que todas as mulheres se tornassem estéreis e nada mais sobre a Terra fecundasse. O mundo foi se tornando aos poucos um lugar árido e sem vida e, quando os oborós perceberam que ele estava se tornando um lugar desencantado, foram consultar Olodumaré, o Deus supremo, para saber o que estava acontecendo e o que poderiam fazer para reverter a grave situação. Olodumaré, então, perguntou se Oxum estava sendo convidada para decidir sobre os rumos da vida na Terra, ao que os orixás responderam não. O ensinamento deixado pelo Deus supremo foi para que a incluíssem, caso contrário o mundo não prosperaria. Ela, então, foi convidada a participar das decisões sobre o mundo e, somente assim, as mulheres voltaram a ser fecundadas e a vida voltou a se encantar sobre a Terra. Dito de outro modo, se os homens querem aspirar ao amor, precisam aspirar ao feminismo. “O feminismo é para todo mundo!” (HOOKS, 2018, p. 167).

⁸² Aprendi com o professor Wanderson Flor do Nascimento, em 15 de maio de 2021, na oportunidade de realização de um curso sobre a obra *A invenção das mulheres*, da socióloga nigeriana de origem iorubá Oyèrónkè Oyewùmí, que as yabás representam modelos de resistência não subordinados ao patriarcado. Quando referencio Oxum, na narrativa acima, essa é a perspectiva que busco demarcar.

CONCLUSÕES

“Não tem por que eu sair colocando rótulo nas pessoas e me colocar rótulo.”

“Estávamos outro dia conversando sobre fazer uma festa de aniversário para uma pessoa em situação de rua. Como assim ele não vai ter bolo? Ele vai ter sim! Vai ter bolo amanhã aqui. E é um fazendo pelo outro!”

“Amanhã tu lava o banheiro, outro abre o portão. Se tu vê alguém chorando, tu abraça, meio um psicólogo. É nós por nós.”

“E aí você precisa dormir aqui pro outro ir pra casa.”

“Se tu abrir um biscoito, tu não come sozinho. E tudo vira coletivo. Você se redescobre como pessoa!”

“O respeito. A gente conseguiu montar um espaço coletivo e, todo mundo se respeita.”

“Você tá florescendo, aprendendo a ser uma pessoa melhor.”

“A gente tá lutando pra uma parada pra todo mundo.”

“45 dias que eu aprendi a ser mulher, a ser amiga.”

“A maior coisa que eu já participei na minha vida como estudante é a ocupação. É saber que eu sou de um coletivo; não sou uma pessoa lutando sozinha. É um se reconhecendo no outro. O tempo todo!”

As frases que abrem esta conclusão foram ditas pelos estudantes que participaram da ocupação do IFRJ, especificamente do *campus* Realengo, e dizem respeito aos muitos significados que o movimento representou em suas vidas. Em especial a percepção de que a luta não era solitária, tampouco individual, e transbordou reconhecimentos mútuos. Particularmente a frase que escolhi para expressar o que a ocupação estudantil significou tanto para elas e eles quanto para mim, que intitula esta tese: “*Nós somos o resultado do nosso encontro*”. E esse nosso encontro não termina; ele reverbera num movimento contínuo e permanente. Assim também são as histórias dos movimentos de libertação pelo mundo, não

há encerramentos históricos. Ao rememorar uma luta é com a sua continuidade que temos compromisso.

Dizem que a liberdade é uma luta constante.
 Dizem que a liberdade é uma luta constante.
 Dizem que a liberdade é uma luta constante.
 Oh, Senhor, lutamos há tanto tempo.
 Devemos ser livres, devemos ser livres.

*Angela Davis*⁸³

Inspirada no trecho acima, extraído de uma canção entoada repetidamente pelo movimento libertário no Sul dos Estados Unidos, no século XX, é que penso que a pedagogia da ocupação, entendida por mim como luta ancestral, não tem fim, ela é continuidade. A linearidade como marca de um tempo cronológico das sociedades modernas ocidentais não abarca a lógica de um tempo outro, no qual começos, meios e fins não seguem regras estanques. Tudo está em permanente movimento e complementariedade. E, assim, cada vez mais, as lutas ancestrais ganham corpo, tornam-se visíveis, compreensíveis, revisitadas, inscritas nos movimentos de reparação histórica em que o nosso passado vai se tornando um lugar de reencontro e libertação e o futuro, cada vez mais marcado pela presença ancestral.

Como compreender quem somos se não nos perguntamos o que éramos, ou melhor, de onde éramos? Ancestralidade não pode ser definida apenas como uma árvore genealógica, está muito além disso, ela percorre a linha sanguínea do tempo e firma-se na existência. Ela é uma forma respeitosa de honrar e (re)lembrar dos nossos antepassados. Para as pessoas pretas a ancestralidade é a chave que abre os portais de sua realidade histórica, filosófica, linguística e culturalmente para um projeto de povo. Ancestralidade é mais que uma reflexão, ancestralidade é um princípio filosófico que rompe os muros da academia e chega até a cadeira de sua avó ou de seu avô como voz de sabedoria que conta através de suas oralituras – leituras de oralidade – a compreensão da sua existência. Nesse sentido o conceito de *eu* para o ser africano está no ontem. As oralituras são as vozes da ancestralidade em nós. Através de nós, manifestadas em mitos, estórias, histórias, segredos, mistérios, rituais, crenças, valores, saberes, dizeres, fazeres. Desde o banho de folhas de pitanga para curar a febre, até o chá de boldo para o fígado “atacado”. É o ditado popular que diz que “o aluno não sabe mais que o professor”, é o samba que diz: “Sempre me deram a fama / De ser muito devagar / Mas desse jeito / Vou driblando dos espinhos / Vou seguindo meu caminho / Sei aonde vou chegar.”. Nossa ancestralidade não se esconde nas academias ou em textos complexos de ética, moral e ontologia, nossa ancestralidade se encontra na solidariedade comunitária, no comum, nas rodas de candomblé, de capoeira, de samba, de conversas, de rimas. Ancestralidade, enquanto princípio filosófico, é de ordem coronária que possibilita se reconhecer e continuar um legado que nasce a todo tempo e se mantém vivo no pulsar de nossa existência materializada em diversas ações e oralituras. Nossa ancestralidade nos faz perceber, nos faz sentir, nos faz pensar. Ela é impressa

⁸³ Em discurso na Universidade de Birkbeck, em 25 de outubro de 2013 (DAVIS, 2018, p. 65).

como força representativa de um saber vivo que se reinventa, uma força de vida mais criativa que a morte, que a diáspora ou a escravização. A ancestralidade é o vento materno, é o sopro de vida que é tecido no ventre de nossa mãe pelo sangue ancestral, é a música que faz vibrar as células do nosso corpo e dita o ritmo do nosso coração, é a poesia que acalma e perturba, é a filosofia e seus favos de sabedoria, é a luta pela vida e a resistência à morte, é a natureza e manifestação da vida, é o movimento e o caminhar, em cada uma de nós, em cada pessoa que respira há a marca da ancestralidade. Pensar a ancestralidade não está em compreender qual o sentido da vida, a partir de texto complexo e termos difíceis, está em viver em movimento com a vida, este eterno vir-à-ser, é uma roda, sem fim, porque o futuro é ancestral (RIBEIRO, 2020, § 11-15).

Esse entrelaçamento ancestral que conecta tempos e espaços marcou a construção desta pesquisa, reverberando em mim o movimento protagonizado pelas e pelos jovens estudantes no ano de 2016, transformando e cruzando nossas vidas. Em nada aqui há um eu solitário. Em nada aqui há uma pesquisadora isolada pensando sozinha. Tudo neste texto é a expressão de uma coletividade, de uma comunidade, de amorosidade, de gentileza, de compromisso, responsabilidade e entrega. Tudo aqui é gestação, é parir mundos, é vir a ser. Nesse sentido é que penso que a pedagogia da ocupação nasce, não termina e nem se conclui. E toda vez que uma ocupação acontece, o movimento instaurado ali é tal qual uma pedrinha lançada em um rio propagando ondas ilimitadas. É força, é vida, é encantamento. Mais que concluir, trata-se de falar sobre o processo criativo coletivo e comunitário que se manifesta neste estudo. Falar dos reconhecimentos, das restituições, do pertencimento nosso, das emoções e dos encontros que seguem para a vida. Tudo aqui é também razão e emoção – orí (cabeça) e okan (coração) – juntas.

A gestação da pedagogia da ocupação é fruto da minha inquietação teórica e epistemológica e da busca por nomear o movimento de resistência da juventude brasileira interconectando as questões de classe, de gênero, de raça, de território e de orientação sexual que são guiadas pela margem como um espaço de abertura radical. Epistemologicamente, interessou-me pensar de que modo as experiências vividas pelas e pelos jovens estudantes pretas/os, pobres, periféricas/os, mulheres, LGBTQi+ e cotistas poderiam ser teorizados, sobretudo no diálogo com autoras e autores intérpretes do Brasil, comumente invisibilizados pelo racismo, sexismo, classismo e elitismo acadêmico.

No percurso de pensar sobre as experiências vividas por esses estudantes, assim como sobre os conhecimentos e as sabedorias convocadas no processo de ocupação, observei que a questão da “autoidentificação” ganhou centralidade, florescendo reconhecimentos que foram oportunizados pelos encontros delas e deles, caminhos curativos e de “autorrecuperação”, presentes no movimento de transgressão das fronteiras do autoritarismo e do conservadorismo

educacional. E isso possibilitou a constituição de verdadeiras comunidades regidas por modos de vida não dominantes. Nesse sentido, a ocupação foi um espaço de celebração e de afirmação das poéticas da existência e das potências das diversidades das vidas juvenis; um movimento mergulhado na construção e na radicalização de uma consciência crítica, libertadora e emancipatória, cujo foco é o sujeito coletivo em contraposição ao indivíduo. Nesses termos, a pedagogia da ocupação que proponho se inspira na resistência daquela juventude que está à margem da sociedade, um espaço de privação, mas também de criatividade, como defende a escritora bell hooks (2019 a), um espaço de abertura radical.

O processo de teorização das experiências narradas pelas e pelos jovens estudantes foi me conduzindo ao lugar de pensar a educação pública observando as minhas experiências pessoais no que se refere à prática e à vivência como mulher, pedagoga, professora, mãe, periférica e trabalhadora ao longo de quase 14 anos de atuação profissional. Quando faço a opção pelo reposicionamento epistemológico, com forte inspiração no pensamento feminista negro e nas epistemologias marginais, portanto, recuso a neutralidade e o universalismo do conhecimento. Busco, desse modo, compreender como a natureza interligada das opressões que forjam as matrizes de dominação – capitalismo heteropatriarcal de supremacia branca – pode nos oferecer caminhos metodológicos e interpretações político-teóricas com vistas à solidariedade, à justiça social e à transformação das estruturas. Aqui, entendo que não existe qualquer possibilidade de seguirmos interpretando a realidade social separando classe, raça, gênero e território. Ao contrário, defendo ser necessário inter-relacionar esses marcadores à formação social brasileira. Dito de outro modo, o desafio de entender como as opressões se conectam e aprofundam as violências e as desigualdades precisa estar em diálogo com a particularidade capitalista periférica, a especificidade do colonialismo e do racismo à brasileira. Tarefas difíceis para um país de tradição heteronômica e de educação dependente.

Discuti ao longo deste estudo, com ênfase em sua segunda parte, o meu entendimento do Brasil como um país de capitalismo dependente e de herança colonial-escravagista. Essa interpretação, inspirada no pensamento florestaniano, dá a perceber que a nossa forma de integração ao capitalismo monopolista e ao imperialismo gera subalternidade e está relacionada à manutenção de nossa condição de dependência. Importante salientar que a especificidade de nosso capitalismo redundou na impossibilidade histórica de ruptura com o passado, arrogando assim um pacto colonial violento como característica permanente e o racismo negado (denegado) com vistas à garantia da ordem. A estabilidade dessa ordem, por seu turno, encontra na força e não na debilidade das autocracias burguesas, ainda que dependentes, a sua garantia. Como face de uma mesma moeda, a construção ideológica,

travestida na falácia da democracia racial e no discurso de cordialidade entre as raças, delineou um estado permanente de recomposição dos privilégios das elites econômicas, brancas e patriarcais, redundando no esvaziamento da República brasileira, bem como na neutralização da sua democracia.

A autocracia burguesa nacional nos legou a inviabilidade da nação como comunidade política, marcadamente pela presença de uma burguesia de caráter antirrevolucionário e despótico e submissa à dominação externa, de tal modo que a essa subordinação corresponderia uma impossibilidade de reforma do próprio capitalismo e não de uma debilidade. Isso demonstra o caráter superexploratório do trabalho destinado às classes subalternas para a garantia da sobreapropriação repartida do excedente econômico. Assentado no aprofundamento e na naturalização do racismo, esse caráter superexploratório concorre para violências de toda sorte, normatizando a desumanização de corpos pretos, pobres, periféricos e transgressores.

O desenvolvimento desigual e combinado que forja o capitalismo dependente brasileiro, associado ao caráter autocrático das burguesias nativas periféricas, determinou as debilidades dos nossos dinamismos democráticos. Essa é uma herança da revolução nacional estancada por conveniência da expropriação do excedente econômico pelas elites das classes possuidoras e de uma conflagração democrática interrompida. Qualquer possibilidade de confrontação a essa ordem é duramente reprimida e sufocada, tal como foram as ocupações estudantis, sufocadas não só pelas repressões policiais externas como pelos agentes internos, aqueles que se encarregam de fazer valer a manutenção do *status quo* sob qualquer custo, em busca de prestígio, poder e privilégios, descredibilizando as lutas dos oprimidos, constringendo os jovens estudantes, ameaçando, assediando moralmente e perseguindo. O que demonstra a tenacidade do pensamento freireano ao entender a importância da libertação da mentalidade colonial e opressora dos próprios oprimidos. Ambos, oprimidos e opressores, estarão desumanizados enquanto seguirem conectados às tramas e às violências do empreendimento colonial.

Entre colonizador e colonizado só há lugar para o trabalho forçado, para a intimidação, para a pressão, para a polícia, para o tributo, para o roubo, para a violação, para a cultura imposta, para o desprezo, para a desconfiança, para o silêncio dos cemitérios, para a presunção, para a grosseria, para as elites descerebradas, para as massas envilecidas. Nenhum contato humano, somente relações de dominação e de submissão que transforma o homem colonizador em vigilante, em suboficial, em feitor, em anteparo, e ao homem nativo em instrumento de produção. Cabe me agora levantar uma equação: colonização = coisificação (CÉSAIRE, 2010, p. 31).

Esse trecho da obra *O discurso sobre o colonialismo*, do martinicano Aimé Césaire, me parece ser bastante ilustrativo para pensarmos o processo de coisificação (objetificação) que violenta os corpos oprimidos, subalternizando-os, impondo uma visão de mundo hierarquizante sobre as suas humanidades. A objetificação presente na autodesvalia, atributos do empreendimento colonial, gera o desencanto como aniquilação da vida. A supremacia branca – cuja sanha castradora tenta incutir permanentemente nas e nos oprimidos a descredibilização de seus saberes, da sua cultura, das formas pelas quais se relacionam com o mundo, impondo um modelo único de pensamento, normatizando corpos e modelando comportamentos – se faz presente também no epistemicídio e na desvalorização de outras matrizes de conhecimento que não as eurocentradas, distanciando-nos das nossas raízes e desvalorizando nossas histórias de vida. Tentei mostrar neste estudo que o racismo é uma forma de dominação que nos ensina⁸⁴ a todo momento e cotidianamente sobre a inferiorização de humanidades.

No campo educacional, convocando o professor Luiz Antonio Simas (2019a), entendo que o racismo se torna epistêmico quando não reconhece os saberes presentes nas experiências vividas pelas e pelos oprimidos como sofisticados e libertadores ou segue criando empecilhos para que, até hoje, a sociedade brasileira não seja a maior beneficiária dos processos de reparação presentes, por exemplo, nas leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que dispõem sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como na Lei Federal 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. Importante destacar que nas minhas pesquisas observo que o advento das cotas no IFRJ pavimentou o caminho para a ocorrência das ocupações estudantis.

Na contracorrente, a pedagogia da ocupação está assentada justamente em sabedorias marginais. E é fruto das experiências de vida das e dos oprimidos, cujo saber não se separa do conhecimento, e valoriza as sabedorias de matriz africana e indígena, fundamentais para o encantamento do mundo e a restituição da integridade do ser fragmentado pela experiência colonial, seja pela via do arrancamento de seu território originário e pela separação de sua comunidade, seja pelo apagamento de suas histórias de vida e do direito a uma existência que não dissocie corpo, mente e espírito. O direito à memória e ao reconhecimento e a valorização da ancestralidade são componentes de reconstituição existencial.

No que se refere à reconstituição existencial, defendi ao longo deste trabalho que a ocupação estudantil precisa ser entendida como uma comunidade, nos termos propostos por

⁸⁴ Pensamento inspirado em Wanderson Flor do Nascimento e Vinicius da Silva (2020b)

Patrícia Hill Collins (2019) e Beatriz Nascimento (2018), cuja representação refere-se às instituições, redes de comunicação e práticas que ajudam mulheres e homens negros e pessoas de grupos historicamente oprimidos a enfrentarem os desafios sociais, econômicos e políticos que moldam o sistema capitalista imperialista de supremacia branca. A comunidade, nesse sentido, é um lugar localizado no tempo e no espaço e, também, um conjunto de práticas, saberes e modos de vida que nos conduzem e nos reposicionam no mundo, fortalecendo-nos. As comunidades são a tentativa de reconstrução de um viver coletivizado e do próprio sujeito coletivo, sob influência do que Simas (2019b) denominou “culturas de diáspora”. Geralmente, são organizadas e lideradas por mulheres negras que, pelo exercício do sacerdócio religioso de matriz africana, fundam redes de proteção social fundamentais para a recomposição da comunidade diaspórica.

Nessa perspectiva, a pedagogia da ocupação tem forte inspiração feminista. Pensando especificamente sobre o movimento no IFRJ, entendo que ele se constituiu como uma comunidade liderada por mulheres, reflexão que me parece crucial quando analiso a epistemologia feminista negra e observo que as comunidades negras estadunidenses de matriz africana se organizam igualmente pela centralidade feminina, sendo esta uma referência pedagógica. Assim é que a pedagogia da ocupação é uma luta de inspiração comunitária, sobretudo no que se refere ao protagonismo feminino, diálogo que estabeleci com foco no pensamento hooksiano e na pedagogia feminista crítica, proposição da educação como prática da liberdade, seguindo as teorizações freireanas. A pedagogia feminista revolucionária proposta por hooks (2019b) diz respeito a um modo de ensinar que não se pauta exclusivamente pelo conhecimento dos livros, mas associa a ele uma visão contestadora de mundo. Como tal, permite ao estudante transgredir as lentes do racismo para, então, se reconhecer pela completude, pela união de coração, mente, corpo e espírito, processo pedagógico que, a meu ver, é o próprio encantamento. Ainda sobre a pedagogia feminista revolucionária, destaco a seguinte citação:

Um movimento feminista libertador pretende transformar a sociedade erradicando o patriarcado, acabando com o machismo e a opressão sexista, desafiando as políticas de opressão em todas as frentes. A pedagogia feminista só pode ser libertadora se for verdadeiramente revolucionária, pois os mecanismos de apropriação dentro do patriarcado de supremacia branca e capitalista são capazes de cooptar com tremenda facilidade o que meramente parece radical ou subversivo (HOOKS, 2019 b, p. 115 e 116).

Na esteira do pensamento freireano, hooks pensa a educação enquanto prática da liberdade e fundamento principal para a constituição de “comunidades de aprendizagem”.

Para tanto, a sala de aula precisa ser um lugar de prazer, entusiasmo e encantamento; transgredir fronteiras, esquemas fixos, rígidos e absolutos; permitir a flexibilidade e a mudança. Mas o entusiasmo hooksiano pensado como ingrediente necessário à educação libertadora não tem a ver somente com a forma como o professor ensina. Antes, “[...] na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (HOOKS, 2017, p. 17). Na tessitura dessa reflexão, ela defende: para construirmos uma comunidade pedagógica não basta apenas afirmarmos a importância da presença de todos; é preciso que as nossas práticas pedagógicas sejam modificadas para que, de fato, a valorização da presença de cada um seja sentida, entendida, deslocando a responsabilidade exclusiva do professor. Para hooks (2017, p. 18), o “[...] entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo.”

Diante de tanta beleza e potência que visualizei no movimento de ocupação estudantil, concluo este estudo convocando a reflexão sobre amor empreendida por hooks (2020c). Entendo que ele é uma ética que guia uma comunidade pautada pelo respeito, compromisso, coletividade, horizontalidade, responsabilidade, confiança e afeto. O amor é o próprio caminho de autorrecuperação e de cura das feridas coloniais com vistas à superação dos sistemas de opressão. Assim, defendo que o contrário do amor não é ódio, mas a desumanização. Processos de desumanização também se fazem presentes quando negamos aos estudantes o direito ao pensamento crítico, impedindo-lhes de acessar teorizações e conhecimentos que dialoguem com suas experiências de vida, bloqueando a construção de comunidades de aprendizagem, querendo fazer crer que a sala de aula é um ambiente neutro e o professor, o único detentor do saber. O exercício da dominação que é ávido pelo aniquilamento e pela subjugação do outro não comunga da amorosidade como um princípio ético e político. Dito de outro modo, “[...] não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar” (FREIRE, 1979, p. 29). Como um princípio ético de humanização, o amor está em oposição à dominação. O amor entendido como uma ação se compromete com a libertação dos oprimidos. O amor está contido na assertiva dos estudantes quando entendem que a resistência é luta, mas também é florescer, aprendendo a ser uma pessoa melhor, tendo direito ao sonho, à dança, à festa e à alegria que o encantamento produz como afirmação da vida.

As ocupações estudantis no IFRJ aconteceram em 2016, precisamente no segundo semestre, em outubro. A primeira escola pública a ser ocupada no Brasil, nessa ocasião, foi o *campus* Realengo. O movimento foi deflagrado naquele momento, mas poderia ter ocorrido

agora porque o ato de ocupar, tal qual uma flecha⁸⁵ lançada a rasgar o tempo, conectando vidas pela arte do encontro, nos diz que podemos contar uns com os outros, que estamos vivas e vivos. Que podemos lutar. E, se podemos lutar, temos direito a sonhar. Tudo isso tem a ver com a possibilidade de adiarmos o fim do mundo⁸⁶ e, ainda, como nos ensina Conceição Evaristo (2003, p. 127), “[...] autorizando-nos a própria vida e ajudando a construir a história dos seus.” Sobre a arte do encontro, dos saberes e da ancestralidade escreveu a escritora negra:

Compreendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas. Descobriria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que, por baixo da assinatura do próprio cunho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser (EVARISTO, 2003, p. 127).

Finalizando meus estudos, penso que entendo um pouco mais sobre a complexidade do que sou e do que tento ser, fruto do percurso autoral de construção de minha tese de doutoramento e do desafio de encontrar a minha própria voz, convocada pela luta das e dos estudantes. Ensinarão-me elas e eles sobre a importância de aprender a dizer a minha palavra. Que o pertencimento a uma comunidade é um direito ancestral, que na vida a luta não se separa do sonho e que alegria é fundamental, assim como o amor é uma ação revolucionária. De todas as letras que foram aqui reunidas formando as frases que autorizaram “o texto de minha própria vida”, o que mais me importa registrar é que este trabalho é uma declaração de amor aos estudantes de luta do IFRJ, de amor à vida. Nós somos o resultado do nosso encontro. Axé!

⁸⁵ Pensamento inspirado em Simas e Rufino (2019)

⁸⁶ Pensamento inspirado em Ailton Krenak (2019)

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Como educar crianças feministas**: um manifesto. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.

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

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnicas, arte e políticas**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas; v. 1).

BOTELHO, Denise e NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Èkó láti sayé**: educação e resistência nos candomblés. Revista Educação e Cultura Contemporânea. Vol. 17, n. 48, 2020. Disponível em:
<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/7157/47966786>

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições técnicas federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL institucional vive em guerra com a brasilidade, diz Luiz Simas. Entrevistado: Luiz Antonio Simas. Entrevistador: Eduardo Sombini. São Paulo: Ilustríssima Conversa, dez. 2020. Podcast. Disponível em:
https://open.spotify.com/episode/5MBa27H3scJQxncrJWiyq4?si=4ixr5RuhReCsaA3ZCcFPUw&utm_source=w&nd=1. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRITO, Mawó Adelson de. **Exu: Exu Elebara é Vodun Léba**. Salvador: Press Color, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: Notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. *In*: FÁVERO, Osmar (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2005. p. 7-40.

_____. Sobre as relações sociais capitalistas. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 25-66.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. (Tinta Vermelha).

CENTRO DE ESTUDOS DE SEGURANÇA E CIDADANIA - CESeC. **Retratos da Violência cinco meses de monitoramento, análises e descobertas**. Campos dos Goytacazes, RJ: CESeC, 2019.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da violência 2018**: políticas públicas e retratos dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IPEA, 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33509. Acesso em: 25 set. 2020.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência: 2020**. Brasília, DF: IPEA, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Anísio Garcez Homem. [s.n.]: Letras Contemporâneas, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. 3. reimp. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

COHN, Amélia (org.). **Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

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

CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras**: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio (org.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João, 2018.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

_____. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017

_____. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FÁVERO, Osmar (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERES JÚNIOR, João *et al.* **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

_____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. rev. São Paulo: Global, 2009.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

_____. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, Maria Clara. **O Governo das juventudes, o imperceptível e estranho aos controles: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2019.

FERNANDES, Nathália Vince Esgalha; OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de. Plano nacional de liberdade religiosa: os povos de terreiro e a construção do racismo religioso. **Revista Calundu**, Brasília, DF, v. 1, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/7635>. Acesso em: 15 fev. 2021.

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Guerra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação; v. 1).

_____. **Pedagogia da autonomia**. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e educação**. Organização de Ana Maria de Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

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

_____. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzales em primeira pessoa. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

GRAÚNA, Graça. Escrivência indígena. In: ALVES, Ademiro *et al.* **Poemas afro-brasileiros**: Cadernos Negros. [s.n.]: Quilombhoje, 2007.

GRONDIN, Marcelo; VIEZZER, Moema. **O maior genocídio da história da humanidade**: mais de setenta milhões de vítimas entre os povos originários das américas - resistência e sobrevivência. Toledo, PR: GFM Gráfica e Editora, 2018.

GROPPO, Luís Antonio *et al.* **Juventude e práticas socioeducativas**. Alfenas/MG: UNIFAL, 2018. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/bibliotecas/system/files/imce/Ebooks/Juventude%20e%20pr%C3%A1ticas%20socioeducativas.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

_____. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, São Bernardo do Campo, v. 13, n. 25, p. 09-22, dez. 2004. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/629>. Acesso em: 11 abr. 2020.

_____. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

_____. GROPPPO, Luís Antonio *et al.* Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 141-164, jan/mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647616/15204>. Acesso em: 13 de jan. 2018

HAIDER, Asad. **Armadilha da Identidade**: raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Veneta, 2019.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. São Paulo, Loyola, 2014.

_____. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____ et al. **Occupy.** São Paulo: Boitempo, 2012.

HOOKS, bell. Vivendo de amor. *In:* WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (org.). **O livro da saúde das mulheres negras:** nossos passos vêm de longe. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

_____. **Anseios:** raça, gênero e políticas culturais. Tradução de Jamille Pinheiro. São Paulo: Elefante, 2019a.

_____. **E eu não sou uma mulher?:** mulheres negras e feminismo. Tradução de Bhuvi Libanio. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020a.

_____. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020b.

_____. **Erguer a voz:** pensar como feministas, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuca Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019b.

_____. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Tradução de na Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

_____. **Teoria feminista:** da margem ao centro. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019c. (Palavras negras).

_____. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020c.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos golpe:** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** - episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** Organização de Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias Africanas:** uma introdução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LUEDJI LUNA. *Um Corpo no Mundo*. São Paulo: YB Music, 2017. CD 6:43 min.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia africana**: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensaio das africanidades. Fortaleza: Imprece, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: Arte e Ensaios, 2019.

MEDEIROS, Jonas *et al.* (org.). **Ocupar e resistir**: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Guerreiras de natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2018. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 3).

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**: Possibilidade nos dias da destruição. São Paulo: Diáspora Africana; Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**, Brasília, DF, v. 6, n. 2 (Especial), nov. 2017. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/515>. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. XIII, ago. 2016. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo13/11_NASCIMENTO_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIII.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

NOGUERA, Renato. **Mulheres e deusas**: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

_____. **Por que amamos**: o que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2020.

OLIVEIRA, Francisco de. **A economia brasileira**: crítica à razão dualista. 2. reimp. São Paulo: Boitempo, 2008.

PACHECO, Ronilso. **Ocupar, resistir, subverter**: igreja e teologia em tempos de violência, racismo e opressão. Rio de Janeiro: Novos Diálogos, 2016.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Retratos do Brasil Negro)

RESISTIR e Florescer: a ocupação estudantil do IFRJ *Campus Realengo*. [S.l.:s.n.], 2019. 1 vídeo. (66 min). Publicado pelo canal JANAINA Soares. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Pth8R_wmmLY&t=1s. Acesso em: 10 maio 2020.

RIBEIRO, Katiúscia. O futuro é ancestral. **Lemonde Diplomatique Brasil**. 19 nov. 2020. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/o-futuro-e-ancestral/>>. Acesso em: 24 maio 2021

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Carlos Augusto. Nunca foste minha mãe gentil. In: OLIVEIRA, Vanessa *et al.* **De bala em prosa**: vozes da resistência ao genocídio negro. São Paulo: Elefante, 2020.

SANTOS, Maria Moura dos; SANTOS, Marcos Andrade Alves. **A mística dos encantados**. Trairi, CE: Editora Edições e Publicações, 2020.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. 19. ed. Rio de Janeiro: 2015.

SILVA, Vinicius da; ADRIANO, Victor. A gente combinamos de não morrer: retornar às raízes e (re)construir espaços de afeto para o nosso povo. In: OLIVEIRA, Vanessa *et al.* **De bala em prosa**: vozes da resistência ao genocídio negro. São Paulo: Elefante, 2020.

SILVA, Vinícius Rodrigues Costa da; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Políticas do amor e sociedades do amanhã. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofia**, Santa Maria, v.10, p. 168-182, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39954>. Acesso em: 10 maio 2021.

_____; NASCIMENTO, Wanderson Flor do; VIDAL, Brenda Luíza Ferreira. Não é monstrosidade é racismo. *Abatirá: Revista de Ciências Humanas e Linguagens, UNEB – campus XVIII*, v.1, n. 2, p. 708 – 718, 2020b. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/9614>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2021.

SIMAS, Luiz Antonio. A importância das tias baianas como aglutinadoras das comunidades afro-cariocas. **Trincheiras**, [S.l.], 8 mar. 2019b. Disponível em: <https://medium.com/trincheiras/ventres-do-samba-187c73d43a3d>. Acesso em: 10 dez. 2020.

_____. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019a.

_____. **Pedrinhas Miudinhas**: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2013.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020. Disponível em: <https://morula.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Encantamento.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

_____. **Flecha no Tempo**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

_____. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia no Muniz Sodré. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad, X, 2019.

_____. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

VAINER, Carlos B. *et al.* **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013.

VIDAL, Brenda Luíza Ferreira. “Não é monstruosidade, é racismo”: Entrevista com Vinícius da Silva e Wanderson Flor do Nascimento. **Abatirá**, Eunápolis, BA, v. 1, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/9614>. Acesso em: 25 jul. 2020.

VIEIRA, Henrique. **O amor como revolução**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (org.). **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

WILLEMANN, Joyce Monroe Ribeiro. **Estudante**. In: SOARES, Janaína Dória e NOGUEIRA, Susana (org.). **Era uma vez realidade talvez**: ampliando debates sobre vulnerabilidade social. Vol 2. 1.ed. Curitiba: Appris, 2020.