

**LITERATURA E CIÊNCIAS HUMANAS: TRANSGRESSÕES PARA UMA
EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA**

***LITERATURA Y CIENCIAS HUMANAS: TRANSGRESIONES HACIA UNA
EDUCACIÓN DECOLONIAL Y ANTIRRACISTA***

***LITERATURE AND HUMANITIES: TRANSGRESSIONS TOWARDS A DECOLONIAL
AND ANTIRACIST EDUCATION***



Yvonélio Nery FERREIRA¹
e-mail: yvonelioferreira@ufg.br



Cristina Helou GOMIDE²
e-mail: cristina_helou_gomide@ufg.br



Miriam Bianca Amaral RIBEIRO³
e-mail: cristina_helou_gomide@ufg.br

Como referenciar este artigo:

FERREIRA, Y. N.; GOMIDE, C. H.; RIBEIRO, M. B. A. Literatura e ciências humanas: transgressões para uma educação decolonial e antirracista. **Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 14, n. esp. 2, e024020, 2024. e-ISSN: 2237-258X. DOI: 10.30612/eduf.v14iesp.2.19707



| Submetido em: 18/07/2024
| Revisões requeridas em: 06/09/2024
| Aprovado em: 20/11/2024
| Publicado em: 30/12/2024

Editora: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia – Goiás (GO) – Brasil. Doutor em Literaturas (UFSC). Graduado em Letras Português/Francês e respectivas literaturas (UFU).

² Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia – Goiás (GO) – Brasil. Professor de ensino superior (Faculdade de Educação-UFG).

³ Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia – Goiás (GO) – Brasil. Doutora em História.

RESUMO: Em 2023, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) completou 55 anos de uma história marcada por memórias de enfrentamentos, resistências, mas também de muitas conquistas. Foi palco da primeira greve durante o período da Ditadura Militar no Brasil e vem sendo lugar de encontros e debates de pessoas ligadas a movimentos sociais, sociedade civil, alunos e docentes também de outras faculdades, sinalizando seu perfil de luta. Nesse sentido, esse artigo registra parte de como temos desenvolvido atividades de enfrentamento, no tempo presente, dentro e fora das salas de aula e, para tanto, consideramos pertinente compartilhar a experiência que uniu a Literatura e as Ciências Humanas no debate sobre o romance *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, desenvolvida com discentes do 3º período do curso de Pedagogia da Instituição. Com base em pressupostos teóricos de Candido (1995), Cara (2019), hooks (2017, 2019), Rufino (2021), entre outros, demonstramos como a literatura pode agregar debates, trocas, encontros e desencontros profícuos, representando uma transgressão decolonial e antirracista. A leitura da obra de Evaristo construiu e descortinou “escrevivências” em todos nós, transgredindo os padrões impostos e nos mostrando que as insurgências não findam e são fundamentais.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Ciências humanas. Antirracismo. Decolonialidade. Transgressão.

RESUMEN: En 2023, la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás (FE/UFG) cumplió 55 años de una historia marcada por recuerdos de enfrentamientos, resistencias, pero también de muchos logros. Fue el escenario de la primera huelga durante el período de la Dictadura Militar en Brasil y ha sido un lugar de encuentro y debate para personas vinculadas a movimientos sociales, la sociedad civil, estudiantes y docentes también de otras facultades, señalando su perfil de lucha. En este sentido, este artículo registra parte de cómo hemos desarrollado actividades de confrontación, en el tiempo presente, dentro y fuera de las aulas y, para ello, consideramos pertinente compartir la experiencia que unió la Literatura y las Ciencias Humanas en el debate sobre la novela *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, desarrollada con estudiantes del 3er período del curso de Pedagogía de la Institución. Basándonos en presupuestos teóricos de Candido (1995), Cara (2019), hooks (2017, 2019), Rufino (2021), entre otros, demostramos cómo la literatura puede agregar debates, intercambios, encuentros y desencuentros fructíferos, representando una transgresión decolonial y antirracista. La lectura de la obra de Evaristo construyó y reveló “escrevivências” en todos nosotros, transgrediendo los estándares impuestos y mostrándonos que las insurgencias no terminan y son fundamentales.

PALABRAS CLAVE: Literatura. Ciencias humanas. Antirracismo. Decolonialidad. Transgresión.

ABSTRACT: In 2023, the Faculty of Education of the Federal University of Goiás (FE/UFG) celebrated 55 years of a history marked by memories of confrontations and resistances, but

also of many achievements. It was the stage for the first strike during the period of the Military Dictatorship in Brazil and has been a meeting place for discussions among individuals connected to social movements, civil society, students, and faculty from other faculties, indicating its profile of struggle. In this sense, this article records part of how we have been developing confrontational activities, in the present time, both inside and outside the classroom, and for this purpose, we consider it pertinent to share the experience that brought together Literature and Human Sciences in the debate on the novel Ponciá Vicêncio, by Conceição Evaristo, developed with students from the 3rd period of the Pedagogy course of the Institution. Drawing on theoretical assumptions from Candido (1995), Cara (2019), hooks (2017, 2019), and Rufino (2021), among others, we demonstrate how literature can foster fruitful debates, exchanges, encounters, and disagreements, representing a decolonial and anti-racist transgression. The reading of Evaristo's work constructed and unveiled "writing-lived experiences" in all of us, transgressing imposed standards and showing us that insurgencies do not end and are essential.

KEYWORDS: *Literature. Humanities. Antiracism. Decoloniality. Transgression.*

Introdução

“Gente, precisamos nos organizar para definir que direção tomará nosso movimento!” [...] “Companheiros, precisamos nos reunir para equalizar a pauta do movimento, para estudar aquele texto, para marcar o dia da passeata contra o aumento da passagem de ônibus, contra a reforma da previdência!” [...] “Vamos nos encontrar no pátio da Faculdade de Educação!” [...] “Tem uma sala vazia para apresentarmos a pauta que precisamos debater!”.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), como unidade acadêmica, foi criada em 1968, com o desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instituída em 1962. Mesmo estabelecida no período mais violento e repressivo da Ditadura Militar no Brasil, a Faculdade de Educação nunca deixou de ser espaço de enfrentamentos a esse regime autocrático e, apesar do terror que foi esse momento recente da história do Brasil, é inegável o papel estratégico dessa Unidade Acadêmica por se localizar próxima à Praça Universitária, lugar de aglutinação de estudantes, movimentos sociais, professores, sindicatos, membros da sociedade civil que, organizados, faziam o combate à barbárie instaurada após o golpe de 1964. Não é de hoje que as pessoas vão ao encontro da FE/UFG, tendo-a como referência de um lugar de fácil acesso e aberto politicamente, espaço público no qual nos juntamos e elaboramos embates a posições hegemônicas de poder. Uma unidade acadêmica que se constituiu como *locus* de propriedade coletiva, democrática, da

produção do conhecimento, da ciência, mesmo quando o termo “negacionismo” nem se fazia presente em nossas vidas.

É nessa perspectiva que nos movimentamos no decorrer do tempo. Hoje, seguimos na certeza de que a história da Faculdade de Educação se faz no combate às forças hegemônicas, mas também nas indagações internas, constituídas em construções democráticas do saber, nas relações sociais, como deve ser, e é.

Assim, resolvemos registrar os caminhos que as reflexões teórico-metodológicas têm tomado nesse espaço que atuamos, apresentando aos leitores um pouco do que temos debatido nos campos da Linguagem, de forma específica da Literatura, e das Ciências Humanas rumo a uma educação antirracista e antifascista, portanto, decolonial.

Nesse sentido, esse artigo transcorrerá um percurso teórico o qual abarcará questões relativas à necessidade de transgredir muito do que está imposto em nossos ambientes educacionais calcados em visões advindas do colonialismo, ainda presente e ditando regras de conduta social, cultural, entre outras, para chegarmos ao entendimento da real importância de uma educação verdadeiramente democrática, decolonial e antirracista. Após tais apontamentos, apresentaremos o relato de experiência de uma atividade proposta e desenvolvida por professores das áreas de Linguagem e de Ciências Humanas da FE/UFG no fito de transpor essa perspectiva colonial a partir da leitura e debate do romance *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, com a participação de discentes, docentes e membros da comunidade externa.

Da transgressão necessária

Para início de conversa, pensamos ser necessário e fundamental ponderarmos sobre o termo infringir como algo referente à não cumprir, ir para além do limite razoável, violar o que foi e ainda está imposto, atravessar, traspassar, entre tantas outras adjetivações, mas substancialmente, transgredir. Transgredir, não apenas no sentido hipotético daquilo que pretendemos e que nos acompanha somente no campo do pensamento, mas enquanto ação democrática diária a nos levar e a nos mover enquanto prática de liberdade (hooks, 2017). Conduta de engajamento potencializada sobremaneira quando interrelacionada aos processos de ensino e aprendizagem, haja vista representar uma forma de ensinar a partir da qual se objetiva que qualquer um pode aprender.

Nesse sentido, recorreremos às afirmações de bell hooks (2017, p. 35):

Quando a educação é prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos.

Ao refletirmos sobre educação decolonial e antirracista os riscos são constantes, pois as lutas travadas são, muitas vezes, marcadas por embates em que grupos reacionários e ultrarreacionários procuram, a todo custo, deslegitimar e impedir a implementação de políticas e direitos imprescindíveis a indivíduos histórica e socialmente excluídos e oprimidos, a exemplo das populações negras e indígenas brasileiras.

À vista disso, convém lembrar que a agenda ultraliberal, posta em prática no Brasil, desde o golpe de 2016 aliada às posturas do ex-governo federal, pretendeu, a todo custo, o aprofundamento do neoliberalismo e a drástica redução da ação do Estado, nas políticas públicas de garantias sociais da maioria da população. Essa ideologia inviabilizou “direitos sociais sem qualquer comedimento em relação às condições de vida do povo”, representando “um freio à democracia social” (Cara, 2019). Ademais, buscou “enfraquecer as instituições, frear a democratização da sociedade brasileira e desconstruir o que se avançou em direção ao Estado de bem-estar social projetado pela Constituição Federal de 1988” (Cara, 2019).

Aliada a essa conduta, outra ideologia ganhou espaço, o ultrarreacionarismo, pautado na premissa do controle da máquina estatal e da educação, por exemplo, aos moldes de um governo ditatorial e autoritário. Assumiu-se uma postura política que, por essência, se opõe radicalmente a qualquer forma de avanço e transformação social, a partir de ideias profundamente reacionárias, haja vista estarem pautadas:

[...] na negação da ciência, no retrocesso social e no questionamento de direitos civis e políticos de supostas minorias sociológicas. É uma cosmologia moralizante, normalmente vinculada ao fundamentalismo cristão, ainda que negue os princípios teológicos do próprio cristianismo. Busca frear a democracia, afirmando uma agenda classista, racista, machista, homofóbica, misógina e oposta à laicidade do Estado (Cara, 2019).

Os ultrarreacionários, que até então mantiveram-se sob o véu de um pseudoanonimato, sentiram-se representados nas falas e atitudes do ex-presidente da República, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), e ganharam força e visibilidade, ampliando suas vozes e propagando

um discurso preconceituoso e negacionista. São sujeitos que buscaram/buscam, alicerçados aos preceitos da extrema-direita e novamente aos moldes de regimes autoritários, impor uma falsa ideia de moralismo advinda da crítica aos avanços sociais conquistados pelas minorias, a partir de políticas inclusivas. Com isso, reforçaram/reforçam e fizeram/fazem retornar posturas de um Brasil arcaico guiado pela mentalidade de uma elite ainda calcada nos ideais colonialistas de segregação social, econômica, racial, entre outras. São ações guiadas por ideais ultrarreacionários, tolhendo a liberdade e a dignidade humanas.

Interrelacionando esses aspectos a questões tangíveis aos processos de ensino e de aprendizagem, é importante lembrar que “práticas autoritárias, promovidas e encorajadas por muitas instituições, minam a educação democrática na sala de aula” (hooks, 2019, p. 246), pois, “ao atacar a educação como prática da liberdade, o autoritarismo na sala de aula desumaniza e, por isso, destrói a ‘magia’ que está sempre presente quando os indivíduos são aprendizes ativos” (hooks, 2019, p. 246).

Nesse sentido, enfatizamos que “professores que têm uma visão de educação democrática admitem que o aprendizado nunca está confiando a uma sala de aula institucionalizada” (hooks, 2019, p. 243) e, como explicitado inicialmente, é preciso transgredir para atingirmos práticas de liberdade aliadas à educação a partir de posturas pedagógicas engajadas, no fito de que discursos se tornem práticas de valorização do humano em si. Por isso, uma educação decolonial e antirracista é base imprescindível para avanços necessários no que tange aos direitos de sujeitos historicamente subalternizados, a exemplo das populações negras e indígenas brasileiras.

O historiador colombiano Mosquera (2017, p. 21), assim como o filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres (2007), nos chama a atenção para o fato de que a “lógica” da máquina colonialista nos insere em um modelo de mundo o qual a Europa pode impor uma universalidade de pensamento, de comportamento e de conhecimento, afirmando um poderio alicerçado em violências múltiplas de subalternização de corpos e mentes de todos aqueles sujeitos que se encontravam sobre seu jugo colonial.

A imposição da racionalidade europeia silenciou outras chances de existência, negando possibilidades e razões que não compactuassem com a lógica epistêmica da metrópole, fundamentalmente racista. Logo, “a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (Gosfoguel, 2007, p. 35), se perpetuando ao longo dos séculos e extrapolando os

limites temporais da colonização, subjugando, ainda hoje, corpos e mentes, como uma espécie de ferida colonial que necessita ser repensada transgressivamente em um campo de batalha onde uma espécie de cura seja possível enquanto espaço de decolonização, o chão da escola e a sociedade.

Luiz Rufino (2021, p. 7) enfatiza que “aquilo que nos foi apresentado nos últimos séculos é uma espécie de antimundo, pois a lógica está fundada na apresentação de um modelo de existência somente possível em detrimento do desvio, da subordinação e da humilhação de tantas outras formas viventes”. Por isso, decolonizar é questionar e lutar contra essa razão europeia que impunha a não existência, a dominação e a desumanização aos povos indígenas e afrodescendentes, com meta na “reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira, 2018, p. 54), haja vista que o termo decolonial inverte essa ordem e faz referência à possibilidade de:

[...] um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (Oliveira, 2018, p. 96).

Nesse ínterim, a educação decolonial e antirracista deve ser vista como elemento imprescindível para a ruptura do pensamento colonialista que, ainda hoje deixa suas marcas racistas e excludentes nos currículos escolares. Decolonialmente, a educação precisa emergir “como um radical vivo; corporal; vibrante; dialógico; inacabado; alteritário; comunitário; produtor de presença, dúvida, vivência e partilha” (Rufino, 2021, p. 9), tendo em vista que ela não deve ser sob nenhuma hipótese conformista, por representar “força errante, que negaceia, instaura dúvida, avança nas perguntas e persegue o seu fazer como prática de liberdade” (Rufino, 2021, p. 9). Ou seja, a educação “deve ser entendida como forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação” (Rufino, 2021, p. 10).

Entre as múltiplas possibilidades de atuação em uma perspectiva humanística, democrática, libertadora, com educação decolonial e antirracista, sem utilitarismos, está o texto literário que, por meio dos sentidos que dele podem ser suscitados, torna-se uma via possível de reconhecimento de tais questões, haja vista que seu processo de representação pode ser

observado enquanto possibilidade de visualização e entendimento de variadas questões tangíveis ao tipo de educação aqui em foco.

É importante ressaltar que o texto literário não pode ser abordado enquanto documento histórico ou mera interpretação social, mas enquanto possibilidade fecunda de representação de episódios que envolvem questões e grupos de sujeitos muitas vezes excluídos e alheios aos discursos hegemônicos comumente apresentados e impostos sócio e historicamente. Logo, a leitura de textos literários contra-hegemônicos pode representar uma via possível e importante na compreensão de como determinados grupos de sujeitos sofrem histórica e socialmente com o silêncio e as políticas de silenciamento criadas, moldadas e impostas pelos grupos que detiveram e ainda detêm o poder político e econômico.

Aqui, estabelecemos laços necessários entre literatura, educação decolonial e educação antirracista, enfatizando os apontamentos de Antonio Candido (2004) em *O direito à literatura*, ao apresentar a literatura enquanto um direito universal, assim como tantos outros direitos humanos, como o direito à educação, alimentação, moradia etc.; haja vista a literatura suprir a necessidade humana de fabulação, de contar histórias, de mimetizar, atingindo todos os povos, em todas as épocas.

Ou seja, a literatura nos integra como seres humanos e possibilita nossa inserção na sociedade, promovendo um olhar introspectivo que favorece a reflexão sobre quem somos e onde estamos. Dessa forma, “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (Candido, 2004, p. 175). E, “quem acredita em Direitos Humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma coisa com outra” (Candido, 2004, p. 170).

Logo, o texto literário, em suas múltiplas representações e manifestações, pode ser visto como ponto de partida e porto de chegada quando buscamos transgredir os limites impostos pelo colonialismo. Entre as várias possibilidades de transgressão para adentrarmos em uma abordagem decolonial e antirracista nos atemos ao conceito de escrevivência, cunhado pela escritora, teórica, professora, pensadora e crítica literária, Conceição Evaristo.

O conceito em questão pode ser entendido, entre outras possibilidades, como uma abordagem literária e existencial que procura unir a experiência de viver e o ato de escrever como forma de resistência e empoderamento. Destaca-se, então, a importância da escrita como ato político e afirmativo para os sujeitos marginalizados. Envolvendo a valorização da vivência

peçoal como matéria-prima para a construção de narrativas que expressem as realidades e as vozes silenciadas, a escrevivência afirma a própria identidade, reescrevendo a história a partir de perspectivas que antes eram ignoradas e distorcidas.

Convém destacar que, para Conceição Evaristo, a escrevivência não pode se limitar à escrita individual, por estar enraizada na memória coletiva e na ancestralidade. É um modo de reconectar-se com as raízes culturais e ressignificar as experiências vividas por meio da literatura. A escrevivência promove a criação de uma literatura que não apenas reflete as vivências, mas que as recria e as transforma, reafirmando a identidade e a dignidade dos grupos marginalizados, se configurando enquanto uma prática de resistência que procura romper com os estereótipos e as narrativas dominantes, permitindo a afirmação e o fortalecimento da voz de sujeitos excluídos.

De acordo com Côrtes (2018, p. 65):

O que a autora chama de escrevivência, seria uma maneira de preservar o narrador que lê a própria língua de uma forma particular e ao mesmo tempo coletiva. Suas experiências pessoais são convertidas numa perspectiva comunitária. O seu discurso sabota o oficial porque cria um devir mais justo e coerente com o povo que quer representar. Essa narrativa une experiência à linguagem para resgatar o passado ou vivificar a memória. Esse resgate possui uma dimensão política conectada a uma ideia de coletivo, que foge da representação e da interiorização da história individual, e dialoga com o silêncio transgressor que insiste na resistência do povo silenciado e na persistência em cravar no campo da escrita essa lacuna existente pela ausência da representatividade.

Ao adotar o conceito de escrevivência, Conceição Evaristo amplia o espaço da literatura ao incorporar a vivência pessoal como fonte de conhecimento e expressão, desafiando as estruturas opressivas, dando voz aos que foram historicamente silenciados. Porém, convém observar que “A perspectiva da escrevivência alcança uma dimensão cultural e política, mas sem recair nas armadilhas da literatura puramente engajada, preservando a potência da realidade social na ficção” (Côrtes, 2018, p. 54), haja vista ser uma literatura que suplementa aquela habitual, não desejando “golpeá-la, mas sabotá-la, repetir para transformá-la” (Côrtes, 2018, p. 54).

A escrevivência de Evaristo inspira não apenas outros escritores, mas também acadêmicos, estudiosos e ativistas a valorizarem a experiência vivida como forma de resistência e de transformação social. É uma poderosa ferramenta para a construção de uma literatura mais inclusiva, diversa e representativa, que transcende fronteiras, proporcionando a promoção de

justiça social e igualdade. E, pensando esse conceito relacionado às mulheres negras, Conceição Evaristo (2005, p. 204), enfatiza que:

Assenhorando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no *corpus* literário brasileiro imagens de uma autorrepresentação. Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra.

A escrevivência de Conceição é, então, influenciada por sua condição de mulher negra na sociedade brasileira. Essa condição faz com que o texto escrevido “faça vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, fazendo entrar em crise sua relação com a linguagem”. Nessa linha de pensamento, a autora revela que:

Este termo nasce fundamentado no imaginário histórico que eu quero borrar, rasurar. Esse imaginário traz a figura da “mãe preta” contando histórias para adormecer a prole da Casa Grande. E é uma figura que a literatura brasileira, principalmente no período Romântico, destaca muito. Quero rasurar essa imagem da “mãe preta” contando história. A nossa “escrevivência” conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva, justamente para acordar os da Casa Grande (Evaristo, 2017).

Por meio de um retrato empático e solidário, a autora oferece uma plataforma para diversas mulheres de diferentes origens socioeconômicas compartilharem suas próprias jornadas, expondo seus medos, subjetividades, desejos e realizações, sobretudo como mulheres negras. Cada uma delas, senhoras de sua própria história, demonstra uma compaixão genuína pelas experiências das outras, destacando suas formas únicas de sentir e irradiar no mundo. Essa irmandade se ergue contra os padrões dominantes que outrora perpetravam violências contra elas, um passado não tão distante.

Nesse sentido, a literatura pode ser concebida como a força motriz, por meio da qual é possível objetivar a estrutura social que se encontra no plano das ideias. A definição conceitual — nascida no plano da linguagem — do que se concebe como sociedade, carrega consigo um processo ideológico anterior. Por conseguinte, é possível vislumbrar a dinâmica indissociável de conteúdos ideológicos presentes na sociedade com a literatura e suas formas de

manifestação. Esse processo influencia a cultura de uma sociedade e o elemento cultural impacta nos fenômenos sociais com foco no estudo da educação decolonial e antirracista.

Isto é, a literatura é um campo profícuo para refletir sobre os sujeitos e a sociedade a partir de um processo de educação democrática, decolonial e antirracista, a partir das quais o ensino e a aprendizagem ocorram concomitante e, constantemente, extrapolando os muros físicos e imaginários impostos pelo sistema educacional tradicional (hooks, 2019); bell hooks (2019) citando Parker (1999) e influenciada pelos pensamentos de Paulo Freire e do monge budista vietnamita Thich Nhat, atenta para o fato de:

A educação em seu melhor — essa profunda transação humana chamada ensino e aprendizagem — não é só sobre conseguir informações ou conseguir um emprego. Educação é sobre cura e integridade. É sobre empoderamento, libertação, transcendência, sobre renovar a vitalidade da vida. É sobre encontrar e reivindicar a nós mesmos e nosso lugar no mundo.

Como educadores democráticos, decoloniais e antirracistas, temos que trabalhar para encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimento de maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes (hierarquias de raça, gênero, classe e religião) (hooks, 2019). Portanto, pensar a relação entre literatura, educação decolonial e educação antirracista, torna-se uma via possível de compreensão e atuação de diferentes nuances que atingem cotidianamente a população brasileira, possibilitando compreender a educação enquanto dever de habilitar os sujeitos a participar efetivamente de uma sociedade livre, promovendo a compreensão, a tolerância e o respeito às mais variadas formas de diversidade que compõem a sociedade.

É com fundamento nessas perspectivas apresentadas que passamos agora ao relato da experiência que tivemos ao trabalharmos com o romance *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo (2022), a partir de uma atividade com turmas do Curso de Pedagogia da FE/UFPA. A atividade, desenvolvida por professores das áreas de Linguagem e de Ciências Humanas, buscou, com base da literatura, discutir e dialogar com discentes, docentes e comunidade externa, temas fundamentais para aquilo que rege os fundamentos de uma educação democrática, antirracista e decolonial.

Das experiências escritas e transgressoras

As turmas nas quais trabalhamos as articulações entre Literatura e Ciências Humanas, com base no romance *Ponciá Vicêncio*, foram as que estavam cursando o terceiro período do curso de Pedagogia, noturno e matutino. Aqui, cabem observações que nos ajudam a pensar sobre como as turmas receberam e lidaram com esse exercício, na perspectiva da escrevivência e da transgressão como situamos acima. O terceiro período acolhe pessoas que já passaram pelo susto e surpresa do primeiro contato com a universidade e praticamente já se acostumaram com o mundo acadêmico, pois são perceptíveis algumas mudanças de comportamento, visão de mundo e escolhas pessoais e coletivas.

As turmas do terceiro período, então, de alguma maneira, já perceberam que outras formas de pensar e viver o mundo são possíveis, existem e são objetos de lutas, contradições e possibilidades. Isso é apresentado, mas as escolhas ainda são também resultados dessas contradições e enfrentamentos em curso, observadas em si mesmo e nos que agora se encontram quase todos os dias, durante quase todo o ano. Ocorre que, os exercícios de pensar o mundo já trazidas até aqui, no curso do terceiro período, já possibilitam e, efetivamente, produzem alguns desses *insights* ou percepções. Foi um pouco disso que presenciamos nos debates realizados com as turmas, juntas por turno, no miniauditório da FE, quando provocados pelo texto de Conceição Evaristo.

A atividade foi proposta no início do semestre letivo, para que as pessoas pudessem ler o romance de Evaristo ao longo dos meses, acertado que a atividade final não resultaria em avaliações pontuadas. Esse é um daqueles riscos que professores que não desistem de transgredir, ainda correm. Trata-se de conquistar para leitura, de subverter relações de poder. O primeiro dado importante é que, com nota ou sem nota, as pessoas leram. Muitos. Não todos. Mas, mesmo entre os que não leram, muitos foram à atividade. Antes da ação coletiva, nas pequenas prévias e no acompanhamento do ritmo da leitura, já se observava pessoas ansiosas pelo dia de conversar e debater. Vale lembrar, tudo o que aqui registramos está longe de uma grandiloquência apoteótica que incendiou o miniauditório naqueles dias. Trata-se de lutas internas, daquelas de um dia após o outro, externalizadas e reconhecidas, aos poucos, como não só suas, porque históricas, sociais. Foi um passo adiante no projeto de “fazer vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, fazendo entrar em crise”.

No exercício interdisciplinar entre Literatura e Ciências Humanas, também apuramos, enquanto docentes, nossos esforços para desconstruir a atitude operacional que a escola, historicamente produziu e até hoje reproduz, nas relações entre as áreas do conhecimento representadas pelas disciplinas escolares e as linguagens da arte. Nossos alunos e tantos outros, guardam como referência o uso de uma obra de arte como recurso didático. A literatura ainda é reduzida a fichas descritivas e factuais de leitura com perguntas que podem cair na prova. Assim, um livro, uma música, um filme, uma imagem, uma obra da arquitetura são tratadas como alternativa para quebrar uma suposta monotonia das rotinas e não como fontes, documentos de vida humana pensada, sentida, vivida e contraditada.

Esse foi o eixo de nossas intervenções iniciais ao abrir a atividade. Cada docente, a partir das bases conceituais e das possibilidades metodológicas próprias da área de conhecimento em que atua, destacou relações, propôs problematizações e articulou reflexões a partir das inquietações e angústias que a obra nos suscita, bem como dos projetos de intervenção individual e coletiva na sociedade em que estamos inseridos e a partir da qual lemos Conceição Evaristo. Assim, fomos todos — professores e alunos — provocados por impulsos transgressores, por vontades de dizer: “Agora chega!”. Essa experiência também representou uma contribuição ao exercício de transgredir o reducionismo predominante, que limita as linguagens da arte a um mero objeto de uso operativo, uma condição mecanizada e descritiva. Dessa forma, buscamos pensar as relações entre literatura e ciência como um espaço de problematização, sensibilização, compreensão e tomada de posição diante da vida e da humanidade.

E então, abrimos a palavra aos alunos. Surgiram diferentes eixos de fala: alguns buscaram compreender melhor o encadeamento dos fatos ao longo da narrativa, enquanto outros trouxeram perguntas sobre a obra e a autora. No entanto, queremos nos concentrar naquilo que desencadeou os momentos em que consideramos cumprida nossa tarefa de provocar, estimular e exercitar a transgressão como prática de liberdade: o reconhecimento da identidade e da ancestralidade.

Começamos com aquele costumeiro minuto de silêncio, onde as pessoas se entreolham, pensando: será que eu vou? Passado esse pequeno tempo, muitos falaram. Alguns pausadamente, como se falasse para si mesmo ouvir, como se, ao falar, fosse se dando conta de descobertas de si e do mundo. Outras pessoas falaram como se quisessem que tudo saísse de uma vez. Quando as ouvimos, fomos percebendo que, naquele contexto, decidir falar já era um

exercício de transgressão, talvez um dos primeiros, talvez um dos mais de dentro para fora que já se viram em condições e com vontade de fazer.

Foi uma sucessão de narrativas de histórias de vida de pessoas negras: mães, avós, tias, pessoas com quem conviveram e que sabiam histórias, assim como de acontecimentos vividos ou presenciados por eles mesmos, nossos alunos leitores. Essas narrativas de vivências trazem personagens, mães empregadas domésticas, avós e avôs que trabalhavam em fazendas, alunas babás, balconistas, trabalhadores de *telemarketing*. Importante dizer que, se fizemos uma pesquisa rápida, mas que não foi possível realizar nesse momento, constataríamos, provavelmente, que a Pedagogia é um dos cursos com maior população negra entre seus alunos, especialmente no turno noturno. Nessas atividades não estavam somente pessoas negras, mas foram as que mais falaram.

Narravam sobre como se sentiam representados pelas angústias, pelo apagamento, pelo trato desumanizante, pelo arrancar das raízes vivido pela personagem. Contavam de si e dos seus como se tivessem constatado, quase de súbito — como se já não tivessem se deparado com o preconceito e a desqualificação de si como sujeito com a qual convivem diariamente — que a protagonista Ponciá Vicêncio estava por aí, pegando ônibus lotado, sendo suspeita, *a priori*, de coisas que “gente de bem” não faz. O apagamento, a injúria, o trato pejorativo estão embutidos ou explicitados nas rotinas diárias. Era como se dissessem: isso não acabou, nós ainda estamos aqui, isso que ela sente, eu sinto também, isso que ela passou, acontece todo dia, aqui e agora. Ou ainda: se não acontece só comigo, se não acontece só agora, se temos atitudes de casa grande quando dizem que a senzala acabou, devem estar falando dessa tal de ancestralidade e isso me inclui! Experienciamos o rompimento do silêncio e do silenciamento de si e do outro.

Não se tratou de uma sucessão de lamentações, o horrendo “mimimi” que quem oprime usa para desqualificar a voz de quem constata a opressão. Foi uma reflexão que incluiu cada um como sujeito, como parte da história, aliada àquela compaixão genuína porque coletiva e identitária. Essa compaixão genuína, sentimos todos e foi desbravador. Não foi uma sessão de desabafo; foi a literatura provocando a escrivivência como “falavivência” ou “narrativivências”. Foi uma conquista individual e coletiva de recriação, transformação e ressignificação ancestral, como pretende e nos arrebatava Conceição Evaristo. Foi um enfrentamento individual e coletivo, pois partiu do reconhecimento de que o que lhe parecia pessoal, individual, aquilo que você achava que acontecia só com você porque, quem sabe, “o

problema é mesmo comigo”, passa a ser percebido como historicamente construído, socialmente instalado sobre você e todos que estão do seu lado, agora ou na sua ancestralidade.

Essa percepção é uma conquista da arte e do conhecimento, que são invenções humanas para a autonomia e plenitude da vida de todos nós. Nossos alunos transgrediram, naquela acepção de transgressão trazida por hooks (2017), como sendo prática de liberdade, lembrando também que isso se dá pelo compartilhar do crescimento, recíproca e permanentemente, envolvendo professores e alunos, horizontalmente. Não nos negamos a cumprir nossa tarefa específica de mediar, provocar, contribuir para a sistematização de tudo que se apresentava e agregar fundamentos aportados por nossa condição docente. Afinal, fomos nós que propusemos a leitura e a atividade que, enfim, tinha esse exato objetivo e disposição de risco. Tentamos mesmo aquilo que nos desafia Luiz Rufino (2021), sobre instalar a dúvida como prática de liberdade.

O fato é que as pessoas, em sua maioria, ficaram até pouco mais que o limite do tempo regulamentar da aula, lembrando que, especialmente no noturno, parte dos alunos não têm como ficar até o fim do período, em função dos horários do transporte coletivo e da falta de segurança da Praça Universitária. Muitos que não leram, se disseram curiosos e empolgados com a leitura por fazer. Vários vieram continuar as narrativas, enquanto nos organizávamos para fechar o miniauditório.

Transgressões que não se findam

Esperando não ter causado a impressão de que nossa experiência interdisciplinar a partir da obra *Ponciá Vicêncio* tenha sido algo explosivo e cinematográfico, vamos pensar como não chegamos ao fim desse processo, em poucas linhas de conclusão até aqui. Insistimos nessa preocupação em não superdimensionar o acontecido porque seria contraditório supor que assim tivesse sido, pois, trata-se, enfim, da luta diária no enfrentamento de uma hegemonia construída ao longo de cinco séculos de colonização, conquistando voz e identidade, reconhecendo-se como sujeito social e histórico, objeto do apagamento produzido para sustentar a exploração. Isso muito importa ser dito: quando nos reconhecemos como objeto desse apagamento, reconhecemos que isso compôs e compõe um projeto de exploração e expropriação que carecia de apagar a humanidade dos sujeitos para que os tratassem como não humanos. Por isso, é uma

batalha diária e dos dias que se passam agora. O reconhecimento da autenticidade é temido pelos interesses que promovem e alimentam o apagamento, porque reconhecer-se negro, enquanto identidade étnica e cultural, é fundamentalmente compreender que foram cinco séculos de violência como condição para o domínio e a exploração. E isso está aqui, no cotidiano de nossos alunos.

Também não cabe esquecer que é uma luta desigual. Transgredir, afrontar o apagamento, se colocar diante de si, do outro e da história, se reconhecendo portador dessa ancestralidade, é sempre um risco e um contentamento, sentimentos e sensações contraditórias como tudo que nos constitui. Avancamos nesse percurso com a atividade/ação proposta, mas não ignoramos que o mundo em volta nos pressiona para recuar, para “colocar-se no seu lugar”, como querem, impõem e ameaçam os que insistem em hierarquizar humanos e desqualificar iguais em direitos. Sabemos que as narrativas que presenciamos e problematizamos coletivamente podem submergir na rotina de exclusão, mas estamos andando e nunca mais seremos os mesmos depois de ler, ouvir e falar sobre isso.

Assim, às vezes dá certo, e outras vezes não conseguimos constituir a transgressão como prática de liberdade. Ainda assim, seguimos construindo a Faculdade de Educação da UFG como o lugar que nos cabe, refletindo sobre o mundo e crescendo tanto como sujeitos quanto como coletivos, em um movimento indissociável. Para isso, empenhamo-nos em articular Literatura e Ciências Humanas em um exercício de desconstrução do eurocentrismo, em todas as suas matizes.

Por que, enfim, isso toca tanto as pessoas, nos dias que se passam? Por que todos nós, professores e alunos nos sentimos tão mexidos, doloridos, provocados pela leitura e depois, pelo debate? Por que esse assunto nunca acaba? As pessoas não se cansam de falar sobre isso?

Não, não nos cansamos porque não acabou nem o assunto, nem a dor, nem o preconceito, nem a discriminação, nem foi paga a dívida histórica que se acumula em juro de exclusão, miséria e violência. É o que mantém a atualidade de *Ponciá Vicêncio*. Já se passaram tantos anos entre o início da escravidão que vitimou milhares de pessoas negras no Brasil e aquele tiro que nos tirou Kathlen Romeu, a moça negra grávida, morta em uma comunidade no Rio de Janeiro. Já passaram tantos anos depois da abolição desse holocausto brasileiro e a abordagem de Matheus Ribeiro, suspeito, *a priori*, de roubar sua própria bicicleta. E os navios negreiros não param de aportar. Os meninos Miguel continuam a cair dos prédios. Não... Não acabou... não passou.

O conhecimento, como direito e possibilidade de acessar a si mesmo e ao seu lugar no mundo, enquanto sujeito histórico e social, pode, enfim, ser sintetizado pelo refrão da canção *Massemba*, de Roberto Mendes e Capinam. Essa canção, oriunda da oralidade dos negros sudaneses, reconhece o compartilhamento do conhecimento como parte da luta pela liberdade, expresso na frase cantada: “Ô, aprender a ler, pra ensinar meus camaradas”.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 2004. p. 169-191.
- CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CÔRTEZ, C. Diálogos sobre escrevivência e silêncio. In: DUARTE, C. L.; CÔRTEZ, C.; PEREIRA, M. R. A. (org.). **Escrevivências**: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. 2. ed. Belo Horizonte: Idea, 2018. p. 51-60.
- EVARISTO, C. Conceição Evaristo: ‘minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra’. **Nexo Jornal**, São Paulo, 26 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/conceicao-evaristo-minha-escrita-e-contaminada-pela-condicao-de-mulher-negra>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- EVARISTO, C. Gênero e etnia: uma escre(vivência) da dupla face. In: MOREIRA, N. M. B.; SCHNEIDER, D. (ed.). **Mulheres no mundo, etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Idea, 2005. p. 201-212.
- EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.
- GOSFOGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo; v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015. Acesso em: 25 jun. 2024.
- HOOKS, B. Educação democrática. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 243-246.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- MALDONADO-TORRES, N. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MOSQUERA, S. A. **La trata negrera y la esclavización**: una perspectiva histórico-psicológica. Bogotá: Apidama, 2017.

OLIVEIRA, L. F. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

RUFINO, L. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

CRedit Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Não aplicável.
 - ☐ **Financiamento:** Não aplicável.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Não aplicável.
 - ☐ **Aprovação ética:** Não aplicável.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Todos os dados informados se encontram disponíveis no artigo.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** Para todos os autores: Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição.
-

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.
Correção, formatação e normalização.

