Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências

Maria Eduarda de Moraes Torres

A escrevivência de Conceição Evaristo: possibilidades epistemológicas e pedagógicas para um ensino-aprendizagem de sociologia para a juventude

Marília
2023

Maria Eduarda de Moraes Torres

A escrevivência de Conceição Evaristo: possibilidades epistemológicas e pedagógicas para um ensino-aprendizagem de sociologia para a juventude

Trabalho de conclusão de curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte das exigências para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais, na área de concentração de Sociologia, sob orientação da professora Maria Valéria Barbosa.

Marília
2023

T693e

Torres, Maria Eduarda de Moraes

A escrevivência de Conceição Evaristo : possibilidades epistemológicas e pedagógicas para um ensino-aprendizagem de sociologia para a juventude / Maria Eduarda de Moraes Torres. -- Marília, 2023

78 p.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Maria Valéria Barbosa

1. Escrevivência. 2. Epistemologias do Sul. 3. Juventude. 4. Feminismo. 5. Ensino de sociologia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Maria Eduarda de Moraes Torres

A escrevivência de Conceição Evaristo: possibilidades epistemológicas e pedagógicas para um ensino-aprendizagem de sociologia para a juventude

Trabalho de conclusão de curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte das exigências para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais, na área de concentração de Sociologia, sob orientação da professora Maria Valéria Barbosa.

Banca examinadora

Orientadora Profa. Dra. Maria Valéria Barbosa
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

Profa. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof. Dr. Luís Antônio Francisco de Souza
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

Marília, 25 de janeiro de 2023.

Dedico este trabalho aos/às estudantes que tiveram suas trajetórias educacionais afetadas pela pandemia de Covid-19, não só por conta do vírus em si, mas pela ausência de políticas adequadas para atender às suas necessidades neste momento de acentuação de crise social.

Agradecimentos

Agradeço à minha mãe, Adriana, pelo exemplo contínuo da potência da vontade das mulheres. Ao meu pai, Junior, por me ensinar a olhar para as situações difíceis de uma forma objetiva e engraçada e, assim, superá-las. Aos dois, conjuntamente, por serem sinônimos de trabalho duro e determinação e por viabilizarem, por meio disso, a minha trajetória educacional. Ao meu irmão, Felipe, pela demonstração de força e esperteza para lidar com os problemas vivenciados. Ao Bene e à Tânia, como companheiros de minha mãe e pai, que contribuem grandemente cuidando de toda a família.

À minha avó, Adelaide, por mostrar que o amor é uma das grandes bonitezas da vida e que perdura além de tudo. E à minha avó, Vanilda, pelo exemplo de compreensão e generosidade. A todos os meus tios e tias e, especialmente ao Reinaldo, pelas provocações sobre o lugar da solidariedade e da justiça social nos princípios humanos.

Ao Artur, companheiro e melhor amigo, pela escuta e acolhimento amorosos e pelo exemplo de dedicação e compromisso. Aos/às amigos/as Daniela, Rubens, Elizabeth, Gabriel, Tiago, Aline, Renata, Victória, Malu, Karol, entre outros/as que marcaram a minha trajetória na universidade grandemente. À Laura, Júlia, Victória, Luiza, Leander, Sammy, Maria, Sandra e Margarida, amigos/as do intercâmbio para Portugal, pelas trocas e pela ampliação dos meus horizontes. À Ananda, amiga e professora de piano.

À minha orientadora Maria Valéria pela generosidade, afetividade e por ser um grande exemplo como pesquisadora e professora que se preocupa, sempre, com as necessidades de seus/suas estudantes. Ao meu (des)orientador Luis Antônio pelas trocas instigantes e pela disponibilidade para trabalhar com projetos com discentes sobre gênero e feminismos, confiando na nossa autonomia. À professora Gabriela, pelo mesmo. À professora Sueli pelos livros e pelos diálogos sobre a educação a partir de um ponto de vista histórico-cultural. A todos/as os/as outros/as professores/as e funcionários da Unesp que contribuíram enormemente para a minha formação. Enfim, aos/às professores/as da Universidade do Porto que, no período do intercâmbio, marcaram a minha trajetória.

Aos membros do FERES e LEePES, grupos de estudo e pesquisa fundamentais para a elaboração desta investigação. Por fim, à FAPESP pelo financiamento desta pesquisa.

E nos lugares em que as palavras das mulheres clamam para ser ouvidas, cada uma de nós devemos reconhecer a nossa responsabilidade de buscar essas palavras, de lê-las, de compartilhá-las e de analisar a pertinência delas na nossa vida. Que não nos escondamos por detrás das farsas de separação que nos foram impostas e que frequentemente aceitamos como se fossem invenção nossa. Por exemplo: "Provavelmente eu não posso ensinar literatura feita por mulheres negras - a experiência delas é diferente demais da minha". E, no entanto, quantos anos vocês passaram ensinando Platão, Shakespeare e Proust?

Audre Lorde

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo compreender como a escrevivência, projeto literário de Conceição Evaristo, pode contribuir ao ensino-aprendizagem de sociologia no ensino médio. Primeiramente, a análise explicita uma reflexão sobre a escrevivência como um projeto estético-político e epistêmico de literaturas, práticas e saberes. Entre essas três dimensões escreviventes, a epistêmica é ressaltada para a reflexão sobre os processos educacionais da juventude, uma vez que é possível identificar a existência de uma duplicidade em seu sentido: a crítica de injustiças epistêmicas, dentro e fora da literatura, e a valorização dos saberes produzidos a partir das experiências de sujeitos/as em condição de subalternização de gênero e étnico-racial. Com esse destaque, relaciona-se esse duplo sentido com as epistemologias do Sul e feministas, tecendo um quadro teórico dialógico para enfatizar a interseccionalidade entre gênero, as relações étnico-raciais, de classe e etárias para analisar o ensinar e aprender da juventude. Desse modo, dois procedimentos sociológicos orientam o desenvolvimento da reflexão: a sociologia das ausências e das emergências. No primeiro âmbito, tendo como referência a crítica às injustiças epistêmicas, evidencia-se uma produção da ausência de uma educação de qualidade para a juventude negra no Brasil. Explora-se esse contexto de ausências, aqui, por meio de uma pesquisa documental na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que demonstra como os projetos de escola e de ensino-aprendizagem que advém dessa política ainda circundam a lógica do epistemicídio, visto que silenciam as condições juvenis dos/as estudantes. No polo das emergências, tendo como "sul" a valorização dos saberes de sujeitos/as colocados/as à margem, os resultados de uma análise de conteúdo da obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* de Conceição Evaristo são apresentados. Com isso, situa-se a escrevivência como possibilidade estético-expressiva no ensino de sociologia para discutir temáticas como violência de gênero e étnico-racial, que dialogam com as vivências silenciadas dos/as estudantes no processo de ensinar e aprender. Ademais, para além dos temas sociológicos, nota-se que o sentido epistêmico deste projeto, ao ser tomado como categoria analítica na análise de conteúdo, aponta para uma epistemologia da escrevivência. Esta, marcada por uma corporalidade negra e feminina, indica para um sentido pedagógico ao projeto escrevivente e, desse modo, oferece um conjunto de conhecimentos que podem ser utilizados para refletir sobre os processos educativos. Assim, afirma-se que as possibilidades analíticas dessa epistemologia são amplas, o que se evidencia pelo lugar da escrevivência na trama investigativa ao lado da sociologia das ausências e emergências e do pensamento feminista neste trabalho. Ainda é possível pensar em outros caminhos possíveis, localizados e transgressores para os conhecimentos escreviventes, dentro e fora da educação e do ensino de sociologia.

Palavras-chave: Escrevivência. Epistemologias do Sul. Juventude. Feminismo. Ensino de Sociologia.

Abstract:

This work aims to understand how the escrevivência, Conceição Evaristo's literary project, can contribute to the teaching-learning of sociology in high school. First, the analysis presents the escrevivência as an aesthetic-political and epistemic project of literatures, practices and knowledge. Among these three dimensions, the epistemic one is highlighted to analyze the educational processes of youth, since it is possible to identify the existence of a duplicity in its meaning: the critique of epistemic injustices, inside and outside literature, and the appreciation of the knowledge produced from the experiences of subjects in conditions of gender and ethnic-racial subordination. With this emphasis, this double meaning is related to South and feminist epistemologies, weaving a dialogic theoretical framework to indicate the intersectionality between gender, ethnic-racial, class and age relations to reflect on the teaching and learning of youth. In this way, two sociological procedures guide the development of this work: the sociology of absences and emergences. In the first context, with the criticism of epistemic injustices as a reference, it is evident in the analysis a production of the absence of quality education for black youth in Brazil. This context of absences is explored, here, through a document research in the new National Common Curricular Base, which demonstrates how the school and teaching-learning projects that come from this policy still surround the logic of epistemicide, since they silence the youth conditions of the students. At the pole of emergencies, having as “south” the valorization of the knowledge of subjects placed on the margins, the results of a content analysis of the work Insubmissas Lágrimas de Mulheres by Conceição Evaristo are presented. With this, escrevivência is situated as an aesthetic-expressive possibility in sociology teaching to discuss themes such as gender and ethnic-racial violence, which dialogue with the silenced experiences of students in the teaching and learning process. Moreover, beyond the sociological themes, it is noticed that the epistemic meaning of this project, when taken as an analytical category in the content analysis, points to an epistemology of escrevivência. This, marked by a black and feminine corporality, indicates a pedagogical meaning to the writing project and, in this way, offers a set of knowledge that can be used to reflect on educational processes. Thus, it is stated that the analytical possibilities of this epistemology are wide, which is evidenced by the place of the escrevivência in this investigative plot, alongside the sociology of absences and emergencies and feminist thought. It is still possible to think of other possible, localized and transgressive paths for knowledge that emerges from escrevivência, inside and outside education and sociology teaching.

Keywords: Escrevivência. South epistemologies. Youth. Feminism. Sociology Teaching.

Sumário

Apresentação 10

1 Introdução 13

1.1 Métodos e técnicas de pesquisa 14

2 A escrevivência de Conceição Evaristo como um projeto estético-político e epistêmico 20

2.1 O projeto escrevivente e a reflexão sobre os processos educacionais 26

3 Quadro teórico da investigação: as epistemologias do Sul 30

4 O ensino-aprendizagem e ausência das condições juvenis dos/as estudantes 41

4.1 Novas políticas educacionais, o silenciamento da condição étnico-racial, de gênero e classe dos/as jovens e o ensino de sociologia 43

4.2 O reconhecimento das diferenças e a construção de um ensino-aprendizagem de sociologia significativo 47

5 A escrevivência enquanto emergência no ensino-aprendizagem 53

5.1 *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* e suas temáticas sociológicas 53

5.2 A categoria epistêmico, a epistemologia escrevivente e o seu sentido pedagógico 63

6 Considerações finais 69

Referências 73

Apresentação

Esse trabalho apresenta o meu processo de iniciação à pesquisa durante a graduação em Ciências Sociais. Reconheço todos os lugares e sujeitos/as que construíram esse caminho junto comigo nos últimos cinco anos na universidade neste texto e, assim, vale falar um pouco sobre isso.

Na Unesp e nas escolas de Marília, no contato com a docência de sociologia no ensino médio, a relação de ensinar e aprender sempre me pareceu extrapolar o âmbito cognitivo. A observação de professoras e suas práticas docentes me mostrou a potência afetiva que pode ser nutrida em espaços que envolvem a educação e, além disso, como estimular o entusiasmo pedagógico pode ser transgressor, como aponta a feminista bell hooks[1] (2017). Isso não só me inspirou, mas também possibilitou que eu enxergasse sentido no que eu fazia na universidade e, por isso, iniciar minha trajetória de pesquisa.

Essas questões lançam luz aos porquês da minha presença em projetos de iniciação à atividade docente durante toda a graduação. Participei do Projeto de Iniciação à Docência (Pibid) de 2019 a 2021, do Núcleo de Ensino de Ciências Sociais entre 2020 e 2021 e como voluntária do programa Residência Pedagógica (RP) em 2020 até 2021. Esses projetos, além de me marcarem enormemente como futura professora, possibilitaram o diálogo com diferentes estudantes. Isso fez com que fosse possível problematizar a escola para além de um lugar que me despertava interesse ou afetividades, mas como um objeto sociológico.

Como exemplo disso, levada pelo interesse incipiente em entender em que medida os processos de ensinar e aprender ultrapassavam a dimensão cognitiva, comecei a me perguntar: como compreender a falta de sentido e, consequentemente, de motivação, que estudantes sentem no espaço da sala de aula? Posso dizer que em momentos de "crise" nos projetos de iniciação à docência que presenciei, em que atividades que precisavam ser feitas não eram realizadas, em situações de desmotivação, falas como "professora, a escola não faz sentido para mim" foram muito presentes.

[1] bell hooks é o pseudônimo da autora Gloria Jean Watkins. hooks escreve intencionalmente seu nome em letras minúsculas buscando enfatizar a centralidade de suas ideias, não de sua figura individual. A escrita do nome da autora dessa maneira se manterá neste trabalho.

Foi a partir desse questionamento que meu processo de investigação se iniciou em 2019. Essa questão, tratada por mim inicialmente de maneira exploratória, impulsionou, em diálogo com outros interesses, o desenvolvimento do projeto de iniciação científica "O resgate do papel da mulher na história e o ensino de Sociologia: um estudo a partir de estudantes do ensino médio da rede pública paulista" em 2020. Desenvolvi este trabalho por meio de uma pesquisa-ação com estudantes do ensino médio, participando de um *podcast* sociológico em uma disciplina eletiva e com uma bolsa de pesquisa do CNPq. Questionando a ausência de mulheres no currículo escolar, essa investigação possibilitou refletir sobre como a sociologia pode contribuir para a discussão sobre essas sujeitas como produtoras de conhecimento e protagonistas da história.

A elaboração deste primeiro trabalho de pesquisa refletiu, também, uma situação de crise em relação à minha própria formação. Pensando sobre a minha experiência como estudante, percebi que a falta de leituras de sociólogas, antropólogas e cientistas políticas no cânone ensinado se relacionou a esse momento. Com essa percepção, comecei a entender que a ausência dessas referências se relacionava profundamente com o meu lugar de cientista social (ou com a ausência de lugar).

Dialogando com outros/as colegas da graduação, percebi que existia uma busca coletiva por novas referências. Isso marcou a formação do grupo de estudos Feminismos: Práticas e Resistências (FERES) em meio a pandemia de Covid-19, em 2020, com o incentivo do professor Luís Antônio Francisco de Souza e da professora Gabriela Angélico. O grupo, que depois elaborou o projeto de extensão "Gênero, feminismos e violência: dialogando com a comunidade de Marília e região", desenvolvido atualmente, foi um espaço em que o conhecimento mostrou, novamente, a sua dimensão afetiva. No FERES, nos sentíamos unidos/as e com bastante autonomia, o que, no momento da pandemia, foi muito importante.

A feminista bell hooks também diz que, ao dialogar com a vivência dos indivíduos, a teoria social e feminista pode explicar muitas coisas e trazer conforto para muitos questionamentos. Isso porque, ao ampliarmos a nossa análise do entorno em que vivemos, aumentamos as nossas possibilidades de ação. Esse tipo de pensamento teórico, quando politicamente orientado contra as estruturas hierárquicas que constroem a nossa sociedade e as suas instituições, é uma forma de prática da liberdade (hooks, 2017)

Refletindo sobre isso, os estudos realizados no FERES foram muito importantes para que pesquisar na sociologia não fosse destituído de sentido para mim. A leitura de autores/as feministas que apresentam ideias decoloniais e interseccionais para discutir as relações de gênero, como hooks, foram fundamentais para a elaboração do projeto de pesquisa que levou a escrita deste trabalho de conclusão de curso. Esta investigação, "A escrevivência de Conceição Evaristo: possibilidades epistemológicas e pedagógicas para um ensino-aprendizagem de sociologia pra a juventude", foi desenvolvida a partir de uma bolsa de iniciação científica, processo nº 2021/04637-0, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em 2022 e 2023.

A escrevivência, apresentada para mim pela minha orientadora, professora Maria Valéria Barbosa, foi um caminho para construir uma pesquisa que relacionasse gênero em uma perspectiva interseccional, feminismos, literatura e ensino de sociologia - meus interesses de pesquisa. Desse modo, com um aprofundamento analítico sobre questões que me chamam atenção desde 2019, busquei refletir sobre como a falta de sentido no espaço escolar, mais especificamente no ensino-aprendizagem de sociologia, pode se relacionar com os entraves para que determinados/as sujeitos/as se entendam como produtores/as do saber.

A partir dessas inquietações, foi possível elaborar a pergunta orientadora deste trabalho: a escrevivência de Conceição Evaristo pode contribuir ao ensino sociologia na escola dialogando com a juventude e colocando em evidência produções intelectuais, sobretudo, de mulheres negras?

1 Introdução

A busca por respostas ou reflexões para o questionamento que guia a elaboração desta pesquisa percorrerá caminhos teóricos e metodológicos que serão explicitados nas seções deste capítulo inicial. Compreendendo que o conhecimento é produzido situacionalmente e por um/uma sujeito/a que vive e investiga, a apresentação da trajetória da pesquisadora realizada anteriormente é relevante para contextualizar esses caminhos e, também, a própria escolha do tema de investigação. Sabendo disso, vale iniciar expondo elementos introdutórios sobre a temática da pesquisa.

A relação entre a escrita e a vida é recorrentemente visitada pela autora e linguista brasileira Conceição Evaristo (1946-) ao discorrer sobre o seu modo de fazer literatura. No âmbito acadêmico ou na esfera literária, em momentos de partilha sobre o seu processo criativo e em suas análises relacionadas à literatura de mulheres negras brasileiras, a escritora elabora uma noção: a escrevivência.

A ideia apresentada inicialmente no VI Seminário Mulher e Literatura da UFRJ e em sua dissertação de mestrado *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996) (FONSECA, 2020), tem sido trabalhada pela autora e por outros/as pesquisadores/as e escritores/as em diálogo com a sua obra tanto no campo científico, como na literatura ficcional. Investigações cronológicas sobre a escrevivência, como a de Oliveira, Sampaio e Silva (2021), apontam, a partir de relatos de Evaristo, como é possível enxergar uma ampliação da noção no decorrer dos anos. Apesar disso, algo perdura em sua definição: a escrevivência é o nome do escrever ficcional que traz como parte de si as experiências vivenciadas por mulheres negras da sociedade brasileira.

De acordo com Evaristo, esse modo de fazer ficção tem como intenção borrar o lugar destinado às mulheres negras no imaginário social colonial do Brasil. Rememorando e subvertendo a função das mães pretas, mulheres escravizadas que além dos seus corpos tiveram suas palavras cerceadas, Evaristo apresenta a escrevivência como o contar histórias que, ao contrário de ninar os senhores da casa-grande, os incomoda em seus sonos injustos (EVARISTO, 2020a).

A autora destaca que essa característica subversiva da escrevivência se apresenta, sobretudo, porque esta é uma literatura que se constrói a partir de um ponto de vista e tematiza experiências que se afastam do cânone literário branco e masculino (EVARISTO, 2005; 2009). É possível pensar, a partir disso, em como esse

afastamento questiona dinâmicas coloniais e patriarcais de silenciamento ao demarcar o/a sujeito/a negro/a como narrador/a da própria história.

Essa característica de subversão se relaciona amplamente com críticas às injustiças epistêmicas (SILVA, 2020) que circundam a experiência histórica de colonização e patriarcalismo no Brasil, não apenas na literatura. Desse modo, a escrevivência abre caminhos para refletir sobre os processos de produção de conhecimento e, assim, nos espaços onde se ensina e aprende, como a escola e a sala de aula.

Considerando essa abertura, este trabalho busca contribuir para a área da sociologia da educação, refletindo sobre as possibilidades da escrevivência de Conceição Evaristo para o ensino-aprendizagem de sociologia do ensino médio. Dado o exposto, é necessário esmiuçar essa intenção, apresentando todos os objetivos da pesquisa, suas hipóteses e os métodos e técnicas utilizados.

1.1 Métodos e técnicas de pesquisa

A ideia de elaboração de um quadro de referência é importante para expor como uma investigação foi fundamentada. Desse modo, entende-se a partir de Marconi e Lakatos (2009) este tipo de enquadramento como uma totalidade que exprime a relação entre as teorias centrais da investigação e, também, a metodologia ligada a estas. Tanto as teorias quanto a metodologia correspondem a um tipo de epistemologia e princípios éticos e políticos que guiam a escolha dos/as autores/as utilizados/as na análise e, também, dos métodos e técnicas selecionados.

Compreendendo isso, pontua-se que esta investigação se desenvolveu a partir de diálogos entre a sociologia, a educação e a literatura fundamentados nas análises teóricas advindas das epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos, sobretudo. Essa dimensão teórica foi utilizada em diálogo com epistemologias feministas do Sul e com abordagens críticas como o feminismo negro e decolonial. Considerando a necessária relação entre a teoria e a metodologia selecionadas para a pesquisa, pontua-se que não é possível descrever os métodos e técnicas relacionados às epistemologias do Sul tão facilmente e, além disso, elencá-los de forma determinista é uma contradição (DULCI; MALHEIROS, 2021).

Nesse sentido, uma investigação orientada por essas epistemologias necessita de uma metodologia e, consequentemente métodos e técnicas, elaborados ou selecionados em relação aos contextos dos objetos e sujeitos/as de pesquisa. Isso é

feito a partir dos próprios conhecimentos que emergem dessas epistemologias e que apresentam formas para selecionar maneiras de pesquisar e de analisar o que é pesquisado. Tendo consciência disso, a reflexão desenvolvida neste trabalho foi orientada pelos procedimentos sociológicos sugeridos por Santos (2002): a sociologia das ausências e das emergências. Com estes, realizou-se uma análise de caráter qualitativo, com a pesquisa bibliográfica, análise documental e a análise de conteúdo como principais métodos de investigação. Pontua-se que o contato direto com os/as sujeitos/as da pesquisa, os/as jovens estudantes do ensino médio, se mostra ausente neste momento da investigação. Em parte, isso foi uma consequência da elaboração deste projeto em meio a pandemia de Covid-19.

Entendendo esse quadro, cabe apontar que esta pesquisa, considerando as potencialidades do projeto literário de Conceição Evaristo, teve como objetivo principal refletir sobre como a escrevivência pode contribuir para o ensino-aprendizagem de sociologia no ensino médio. Como hipótese inicial de investigação, destaca-se a percepção de que a escrevivência pode impulsionar o diálogo com a juventude e suas vivências e auxiliar a colocar em evidência produções intelectuais de mulheres negras no ambiente escolar.

Orientada por esse objetivo central, esta investigação foi desenvolvida seguindo os seguintes objetivos específicos: (a) uma pesquisa bibliográfica sobre a escrevivência foi realizada para a apresentação da noção, da autora Conceição Evaristo e para o desenvolvimento de uma leitura sobre o termo; b) efetuou-se uma pesquisa bibliográfica sobre conceitos das epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos (2002) em diálogo com autoras como Sueli Carneiro (2005), aliada a uma pesquisa documental da nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), relacionando a escrevivência com a dimensão social da produção de conhecimento, os processos educacionais e o ensino-aprendizagem de sociologia da juventude; c) uma análise de conteúdo do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* de Conceição Evaristo foi desenvolvida para explorar como a escrevivência pode ser utilizada nas aulas de sociologia no ensino médio.

Para a apresentação da escrevivência, de Conceição Evaristo e a elaboração de uma leitura sobre este projeto literário, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a escrevivência em textos acadêmicos de Evaristo e de outros/as pesquisadores/as e uma análise de entrevistas da autora no Youtube. Esse processo se iniciou pelo levantamento e fichamento dos textos escritos pela autora sobre a

escrevivência e a literatura afro-brasileira. Após isso, realizou-se a seleção e análise de entrevistas dadas por Conceição Evaristo no Youtube do período dos anos 2000 até a atualidade. Em seguida, desenvolveu-se o levantamento de trabalhos sobre a escrevivência de outros/as pesquisadores/as nas bases Oasisbr e Google Acadêmico. Por fim, foi possível organizar a bibliografia em algumas seções: trabalhos de Conceição Evaristo sobre a escrevivência, trabalhos sobre a escrevivência em si de outros/as pesquisadores/as, trabalhos sobre a escrevivência em obras ficcionais da autora e, por último, a escrevivência em contextos distintos da literatura, como na educação e psicologia.

A seleção e leitura dos trabalhos foram necessárias para traçar uma cronologia da escrevivência e entender que seus sentidos ainda estão "em construção" (FONSECA, 2020). Com isso, foi preciso, a partir das leituras, elaborar uma interpretação do termo para ser usada como central nesta investigação. Apresentou-se, assim, a escrevivência como um projeto estético-político e epistêmico de literaturas, práticas e saberes que ultrapassam a escrita de Conceição Evaristo em si. Esse projeto, também construído por outros/as pesquisadores/as e escritores/as, não perde a sua centralidade: a valorização da experiência de sujeitos/as em condições de subalternização, sobretudo as mulheres negras. Essa primeira etapa de investigação foi fundamental para a elaboração de uma segunda hipótese de trabalho: o projeto escrevivente, ao oferecer elementos epistêmicos para refletir sobre os processos educacionais e, mais especificamente, sobre o ensino-aprendizagem da juventude, pode apontar para um sentido pedagógico.

Além disso, para o desenvolvimento do segundo objetivo específico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com enfoque nas obras de Boaventura de Sousa Santos em diálogo com autoras como Sueli Carneiro (2005) para ampliar a discussão sobre as dinâmicas sociais que envolvem o conhecimento e, consequentemente, o ensino-aprendizagem de sociologia. Essa perspectiva teórica foi posta em diálogo com a dimensão epistêmica da escrevivência que apresenta uma dualidade: a crítica das injustiças epistêmicas para além da literatura e, ao mesmo tempo, a valorização dos saberes que emergem da experiência de sujeitos/as em condições de subalternização, sobretudo de gênero e étnico-racial. Nesse sentido, relacionou-se o processo educacional, a lógica do epistemicídio e a escrevivência.

A reflexão sobre essa duplicidade epistêmica, de crítica e valorização, indicou caminhos para a realização de dois procedimentos sociológicos relevantes para a

investigação: a sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, 2011) para pensar sobre o ensinar e aprender. Uma análise sociológica das ausências demonstra que o que é inexistente na realidade social, como uma educação de qualidade para a juventude negra e pobre (CARNEIRO, 2005), na verdade, é uma produção intencional de ausências, expressa pelo epistemicídio. A sociologia das emergências, todavia, procura maneiras, na realidade concreta, de se opor a essa ausência.

Para desenvolver esses procedimentos, a dimensão teórica das epistemologias de Sul e seus diálogos com as perspectivas feministas foram explicitados. Isso exposto, para desenvolver uma sociologia das ausências, tendo em vista a escrevivência e essas teorias, construiu-se uma análise sobre o ensino-aprendizagem da juventude no Brasil, perpassando pelas novas políticas educacionais, como a nova BNCC e o Novo Ensino Médio, e o silenciamento das diferenças étnico-raciais, de gênero e classe da condição juvenil em suas propostas.

Em busca de uma sociologia das emergências, e em relação ao terceiro objetivo específico deste projeto, as possibilidades da escrevivência no ensino-aprendizagem de sociologia de se contrapor às ausências foram exploradas a partir da apresentação de uma análise de conteúdo do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* de Conceição Evaristo. Essa análise foi realizada por meio das concepções de Laurence Bardin (2011) sobre o método, em diálogo com outros/as autores que discorrem sobre este, sob um ponto de vista qualitativo.

A análise de conteúdo corresponde a utilização de

> [...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

Considerando as possibilidades deste tipo de pesquisa para investigações de caráter inferencial e interpretativo, a utilização da análise de conteúdo categorial, neste trabalho, se afastou de uma perspectiva hipotético-dedutiva convencionalmente relacionada à esta (GUERRA, 2006). Desse modo, a elaboração de categorias de análise e a avaliação dos resultados se deram ancoradas na interpretação desenvolvida sobre a escrevivência como projeto estético-político e epistêmico.

De acordo com Bardin (2011), pode-se estruturar a análise de conteúdo categorial em uma pré-análise, na exploração do material (escolha das unidades analíticas e codificação da mensagem) e, por fim, na interpretação dos resultados. O momento pré-analítico corresponde ao estudo do tema, à seleção do material e à elaboração de objetivos de investigação. Neste momento, desenvolveu-se duas perguntas-problemas: (a) "Compreendendo o aspecto social da escrita da autora Conceição Evaristo, quais temas sociológicos podem ser trabalhados a partir do texto?"; (b) "Existem aspectos da obra que contribuem para aprofundar a reflexão sobre a escrevivência enquanto projeto estético-político e epistêmico?". Além das questões, os contos Aramides Florença, Natalina Soledad, Isaltina Campo Belo e Rose Dusreis do livro foram selecionados para a análise.

Em relação à exploração do material, foram escolhidas unidades de registro de tema e trechos dos contos da obra como unidades para contextualizar o que foi registrado. A partir disso, estabeleceu-se como técnicas de contagem a presença e frequência das temáticas observadas. Por último, três categorias foram pré-definidas para a análise, considerando a leitura deste trabalho sobre a escrevivência: estético, político e epistêmico. Após a codificação dos sentidos do texto, duas destas obtiveram destaque: estético e político. Na primeira, registaram-se as unidades "protagonistas mulheres" e "ficcionalização da vivência feminina". Na segunda, as unidades "violência" e "resistência". A categoria epistêmico, entretanto, se apresentou de maneira particular.

Para a interpretação dos resultados e exploração dessa particularidade, retomou-se às duas perguntas-problemas da análise de conteúdo. Assim, foi possível destacar que os principais temas sociológicos presentes nos contos são a violência de gênero e a violência étnico-racial. Entretanto, constatou-se que essas temáticas aparecem em oposição às resistências das personagens, sendo demarcadas pela disponibilidade das sujeitas protagonistas para compartilharem suas experiências e existências.

Além disso, elaborar a análise de conteúdo em sua relação com a interpretação da escrevivência como um projeto estético-político e epistêmico, possibilitou mais reflexões sobre esta leitura. Sobre a particularidade da categoria epistêmico, notou-se que o duplo sentido de crítica às injustiças epistêmicas e valorização dos saberes construídos a partir das experiências de protagonistas-sujeitos/as em condição de subalternização, de gênero e étnico racial, se apresenta na obra como uma lógica que

orienta todos os contos analisados. Pensando que esse sentido se relaciona grandemente à centralidade das práticas escreviventes, ou seja, à intencionalidade de valorizar experiências de sujeitos/as colocados/as às margens, e que dessas experiências emergem conhecimentos, apresentou-se uma epistemologia da escrevivência que pode ser utilizada para pensar em um aspecto pedagógico do projeto.

Após essas reflexões, desenvolvendo as considerações finais, retomou-se as duas hipóteses centrais de investigação deste trabalho, que se mostraram afirmativas. Primeiramente, indicou-se a percepção de que a escrevivência pode impulsionar o diálogo com a juventude e suas vivências e auxiliar a colocar em evidência produções intelectuais de mulheres negras no ambiente escolar. Para refletir sobre isso, constatou-se que os contos de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* dialogam amplamente tanto com o que os/as jovens vivem, quanto com conteúdos significativos da disciplina de sociologia. Além disso, a possibilidade de se destacar a produção intelectual de mulheres negras foi verificada pela escrevivência não se limitar ao projeto literário de Conceição Evaristo, mas corresponder ao discurso literário de um conjunto de autoras negras brasileiras.

Por último, sobre a segunda hipótese de investigação, confirmou-se que o projeto escrevivente, ao oferecer elementos epistêmicos para refletir sobre os processos educacionais e, mais especificamente, sobre o ensino-aprendizagem da juventude, pode apontar para um sentido pedagógico. Essa reflexão foi aprofundada pelo sentido epistemológico emergente da escrevivência, que se destacou pela análise de conteúdo de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*.

2 A escrevivência de Conceição Evaristo como um projeto estético-político e epistêmico

A escritora e intelectual brasileira Conceição Evaristo é autora de romances, poesias e contos traduzidos para diversas línguas como inglês, francês, árabe e italiano. *Becos da Memória* (2017), *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2020c), *Histórias de leves enganos e parecenças* (2017), entre outras obras, são escrevivências que acompanham o conjunto de livros da autora. Além da expressividade de seu trabalho no campo ficcional, Evaristo apresenta contribuições à teoria literária a partir de investigações sobre a literatura afro-brasileira. A escritora, em sua produção acadêmica, além de situar o discurso literário negro brasileiro (EVARISTO, 2009), cunha um termo para explicitar a especificidade da literatura de mulheres negras: a escrevivência.

De início, a noção não é apresentada por Evaristo como um conceito (FONSECA, 2020, p. 59), mas como uma relação entre escrever e viver explorada para discutir o fazer literário. Fonseca (2020), em "Escrevivência: sentidos em construção", demonstra a "potência sígnica" (FONSECA, 2020, p. 65) do termo, evidenciando diferentes leituras como a de Cortês (2018) que ressalta determinados contornos conceituais e a de Oliveira (2018) que apresenta a escrevivência como a escrita de uma corporalidade negra vivenciada por mulheres no Brasil. Para a Fonseca,

> O termo, ao longo da discussão encaminhada sobre ele, passa a significar a expressão de uma subjetividade negra feminina que tanto pode valer-se de estratégias discursivas próprias à revelação de um eu negro, quanto anunciar uma voz coletiva que assume as experiências femininas negras. Ao longo de sua discussão, o termo vem sendo retomado com base em ângulos de visão e pontos de vista que remetem à etnia e ao gênero. Os sentidos possíveis ao termo bordejam os gêneros abrigados pela noção de “escrita de si”, tal como se apresentam na autobiografia e na autoficção, mas também autorizam interações com outros termos e expressões que acolhem as relações entre sujeitos negros e modos de experienciar a memória e a própria vida. (FONSECA, 2020, p. 65)

Considerando a existência de uma multiplicidade de sentidos envoltos à escrevivência, nota-se que a noção se apresenta com "contornos conceituais"[2]

[2]Apresentar esses contornos conceituais não é uma tarefa simples. Os sentidos em torno da escrevivência ainda estão em elaboração e essa discussão está sendo feita pela própria autora

(CORTÊS, 2018, p. 52) mais explícitos nos textos "Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade" (EVARISTO, 2009) e "Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face" (EVARISTO, 2020b) de Conceição Evaristo. A relação entre os dois textos permite elaborar uma compreensão possível da escrevivência a partir de elementos significativos destacados por Evaristo a respeito da literatura afro-brasileira.

Em "Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade" (EVARISTO, 2009), discutindo a literatura afro-brasileira, a autora apresenta a intenção de "[...] situar a existência de um discurso literário que, ao erigir as suas personagens e histórias, o faz diferentemente do previsível pela literatura canônica, veiculada pelas classes detentoras do poder político-econômico." (EVARISTO, 2009, p. 19). Ao aprofundar essa distinção discursiva, Evaristo demonstra como na literatura canônica brasileira pode-se identificar, recorrentemente, a construção de personagens negros desumanizados, representados de maneira infantil e marcados pela incapacidade de falar por si mesmos (EVARISTO, 2009). Especificamente em relação às personagens negras, estas são representadas, muitas vezes, de maneira objetificante

> A ficção ainda se ancora nas imagens de um passado escravo, em que a mulher negra era considerada só como um corpo que cumpria as funções de força de trabalho, de um corpo-procriação de novos corpos para serem escravizados e/ou de um corpo-objeto de prazer do macho senhor. (EVARISTO, 2009, p. 23)

Cabe ainda dizer que refletindo sobre essas imagens em outra análise, Evaristo aponta como a negação da maternidade, por exemplo, é algo que ainda afeta as personagens negras de maneira particular:

> Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra. Quanto à mãe-preta, aquela que causa comiseração ao poeta, cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus. Na ficção, quase sempre, as mulheres negras surgem como infecundas e, portanto, perigosas. (EVARISTO, 2005, p. 53)

Nesse sentido, a autora apresenta e denuncia dinâmicas que, apoiadas em imagens estereotipadas, constroem representações literárias racistas que se constituem como hegemônicas, relacionadas, sobretudo, a obras consagradas de

Conceição Evaristo, agora na cátedra Olavo Setubal de Arte, Cultura e Ciência do Instituto de Estudos Avançados da USP, com um grupo de pesquisadores/as.

autores brancos. Em um sentido contrário, a literatura afro-brasileira apresenta-se na análise de Evaristo como uma tendência contra-hegemônica, se diferenciando da literatura canônica por múltiplas diferenças textuais e ideológicas, que não deixam de se aliar ao Movimento Negro ao apresentar uma fala "[...] afirmativa do mundo e das coisas culturais africanas e afro-brasileiras" (EVARISTO, 2009, p. 25):

> Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afro-brasileira. Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. (EVARISTO, 2009, p. 19-20)

A partir desta diferença entre discursos na literatura, a autora discorre sobre a relação entre diferentes pontos de vista na constituição de obras literárias. Para Evaristo, toda escrita vaza um tipo de subjetividade, construída por meio das experiências sociais dos/as sujeitos/as:

> [...] o texto, com o seu ponto de vista, não é fruto de uma geração espontânea. Ele tem uma autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma “subjetividade” própria vai construindo a sua escrita, vai “inventando, criando” o ponto de vista do texto. Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvencilho de um “corpo-mulher-negra em vivência” e que por ser esse “o meu corpo, e não outro”, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. (EVARISTO, 2009, p. 18)

Por essa perspectiva, diferentes experiências sociais étnico-raciais, de gênero e classe, impactam a subjetividade e identidade do/a autor/a, que expressa isso no seu projeto literário[3]. Considerando as complexidades das relações sociais mencionadas, Evaristo compreende a especificidade da literatura de mulheres negras. Para a autora, isso se expressa pela partilha de experiências marcadas pelas dinâmicas étnico-raciais e de gênero na sociedade brasileira. Essa reflexão é estendida ao discurso literário de Geni Guimarães, Esmeralda Ribeiro, Miriam Alves, Lia Vieira, Celinha, Roseli Nascimento, Ana Cruz, Mãe Beata de Iemanjá, Maria

[3] A noção de projeto literário foi utilizada para refletir sobre a influência da constituição social da subjetividade na literatura não em uma perspectiva ontológica, mas em projetos desenvolvidos por autores/as e suas características. Oliveira (2018) utiliza as concepções de "projeto autoral" e "projeto de escrita".

Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus (EVARISTO, 2020b). De acordo com Evaristo,

> Movimentos de resistência foram executados por grupos, ou às vezes até por um indivíduo, em toda a América, compondo um repertório significativo de uma história que a História não registra. E que a literatura dos afrodescendentes, em sua versão feminina e negra [...] pode exprimir (EVARISTO, 2020b, p. 225)

Assim, ao falar sobre escrevivência, Evaristo parece nomear não só o seu projeto literário, mas "[...] uma geração de escritoras negras que imprimem em seu texto o desejo de que as marcas da experiência étnica, de classe ou de gênero estejam realmente representadas no corpo do texto literário" (CORTÊS, 2018, p. 52).

Contudo, o lastro entre as reflexões sobre a literatura negra, de mulheres negras e a escrevivência não exclui as especificidades textuais da ficção de Conceição Evaristo. Oliveira (2018), ao analisar a obra *Becos da Memória*, aponta a intenção evaristiana de representar "[...] o universo marginal que a sociedade tenta ocultar" (OLIVEIRA, 2018, p. 71) criando, pela (auto)ficção, imagens da própria autora refletidas em outras personagens. Oliveira (2018) compreende que

> Desliza-se com facilidade na obra de Evaristo entre o romance e a escrita de si. Se, tradicionalmente, aquele se ocupa com o universal humano e esta com o particular, ou com o indivíduo, a autora propõe a junção de dois gêneros. Do ponto de vista formal não é diferente: não se utilizam capítulos, mas fragmentos bem ao gosto do narrador popular benjaminiano. (OLIVEIRA, 2018, p.72)

Oliveira, então, aponta para três elementos da escrevivência em *Becos da Memória*: corpo, condição e experiência (OLIVEIRA, 2018). A representação do corpo negro na ficção evaristiana indica "[...] um ato sintomático de resistência e arquivo de impressões que a vida confere" (OLIVEIRA, 2018, p. 75), a condição, o processo de identificação das personagens com a autora, e a experiência como um recurso estético e discursivo que oferece credibilidade à narrativa.

Esse sentido estético da escrita de Evaristo ainda pode ser aprofundado pela análise de Fialho (2018) em relação à escrevivência e a concepção de Walter Benjamin sobre a tradição narrativa originada na experiência - já introduzida na reflexão de Oliveira (2018). A autora ressalta os tipos de narradores resgatados por Benjamin (2012): o viajante, que busca suas histórias em experiências em lugares

distantes, e o camponês, que mantém as tradições locais contando as histórias vividas em sua terra. Na obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres,* analisada por Fialho, esses tipos se apresentam, mas ainda há uma espécie de subversão. Identifica-se a viajante e a camponesa, que busca histórias e que também as escuta localizadamente. Entretanto, existem elementos explícitos de identificação da narradora com as suas personagens que fazem parte da reconstrução das histórias ouvidas. Essa reciprocidade é tamanha que a narradora afirma "[...] estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas." (EVARISTO, 2020c, p. 08).

De maneira atenta às especificidades da ficção de Evaristo, parece ser possível pensar na escrevivência como um projeto estético que demarca os discursos literários de mulheres negras brasileiras, tendo como parte de si, também, as particularidades da escrita evaristiana. Assim, a escrita de Evaristo ao mesmo tempo (a) é escrevivência; (b) é de onde origina-se a escrevivência; (c) faz parte da escrevivência.

Com isso, entende-se que o sentido estético do projeto escrevivente pode ser identificado pelos elementos textuais, pelas personagens protagonistas e temas ficcionalizados que expressam a singularidade de mulheres negras e a de suas experiências. Além disso, a partir das reflexões de Evaristo, sentidos escreviventes são identificados no discurso literário de um conjunto de autoras, assumindo, em cada uma de suas produções, expressões diversas e com muitas complexidades, mesmo com aspectos comuns.

Em diálogo, é possível apresentar uma perspectiva sociológica ao debate. A escrita de si, mesmo se fundida ao gênero romance (OLIVEIRA, 2018), por exemplo, pode ser compreendida como a escrita que parte de um tipo de experiência social. Considerando o ato de escrever e refletir sobre o próprio processo da escrita como algo presente nas obras de muitos/as autores/as como Virginia Woolf (2014), Audre Lorde (2020) e Gloria Anzaldúa (1981), a especificidade da escrevivência parece emergir em uma relação de resistência às condições de silenciamento das mulheres negras no campo da literatura brasileira.

Nesse sentido, o projeto estético de Evaristo produz uma ficção e, ao mesmo tempo, um discurso sobre esta ficção, que se demonstram preocupados em representar sujeitos/as sociais subalternizados/as e, também, evidenciar e transgredir as dinâmicas deste campo literário, que estão ligadas a relações sociais, históricas e coloniais mais amplas da sociedade brasileira.

A escrevivência demonstra uma intencionalidade política quando Evaristo, ao apontar a dupla condição socialmente subalternizada, de gênero e étnico-racial vivenciada por mulheres negras no Brasil, indica como o "assenhorar-se 'da pena'" realizado pelas mulheres negras subverte o lugar branco e masculino de autor da literatura canônica e, concomitantemente, as imagens produzidas por esta autoria. Isso traz à tona não só um sentido estético à escrita, mas o próprio ato de escrever como um direito. Nesse movimento da autoria negra e feminina "Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida" (EVARISTO, 2020b, p. 223):

> Assenhoreando-se “da pena”, objeto representativo do poder falo-cêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação. 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. (EVARISTO, 2020b, p. 223)

Demonstrando um lugar de compromisso com a realidade e a sua transformação, a escrevivência pode ser entendida como um "projeto estético-político" (PIMENTA *et al*, 2021, p. 253). Pensando sobre a especificidade da escrita evaristiana, essa dimensão estético-política também aparece na "subversão ideológica" apontada por Filho (2018) dos tipos narradores benjaminianos, em que existe um compromisso/identidade da narradora de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* com as suas personagens.

Outros trabalhos ainda estendem o significado da escrevivência, colocando-a em relação às injustiças epistêmicas na literatura (SILVA, 2020). Silva (2020) aponta um sentido de denúncia presente na escrevivência em relação aos desafios de atuação de determinados/as sujeitos/as sociais como sujeitos/as epistêmicos/as, ou seja, sujeitos/as que podem "[...] transmitir conhecimento a partir da palavra" (SILVA, 2020, p. 02). Considerando que o projeto estético-político de Evaristo também se relaciona às suas reflexões sobre a necessidade de demarcar os discursos literários afro-brasileiros, mais especificamente, os de autoria feminina, em oposição à literatura canônica hegemônica, é possível apresentar um sentido epistêmico para a escrevivência. Esse sentido se exprime de maneira dupla: pela crítica das injustiças

epistêmicas e, também, pela valorização dos saberes construídos a partir das experiências de sujeitos/as em condição de subalternização de gênero e étnico-racial. Isso se expressa nas obras escreviventes, como *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* e *Becos da Memória,* e no discurso que acompanha este projeto literário sobre a autoria negra e feminina.

Sendo assim, a partir de considerações feitas pela própria Conceição Evaristo sobre o termo e de seus contornos conceituais é possível entender a escrevivência como um projeto estético-político e, também, epistêmico. Essa triplicidade de sentidos é relevante para compreender a potencialidade sígnica da escrevivência (FONSECA, 2020) que se expressa por trabalhos relacionados à esta em campos distintos do conhecimento, como na psicologia (SOARES; MACHADO, 2017) e na educação (OLIVEIRA; LIMA; SANTOS, 2022) - para citar alguns.

Assim, entende-se que a escrevivência, entendida como um projeto, tem seus sentidos construídos coletivamente. Primeiro, destaca-se a sua elaboração por Conceição Evaristo para refletir seu próprio fazer e o discurso literário das mulheres negras na sociedade brasileira. Em um segundo momento, a noção de escrevivência se amplia, impulsionada por escritores/as e pesquisadores/as que, em concordância e a partir das possibilidades deste projeto, discutem as dinâmicas de silenciamento coloniais e patriarcais que afetam as mulheres negras brasileiras e o povo negro brasileiro na literatura e, também, fora dela. Desse projeto derivam literaturas, práticas e saberes escreviventes que valorizam as experiências dos/as sujeitos/as em condição de subalternização, principalmente as mulheres negras brasileiras.

2.1 O projeto escrevivente e a reflexão sobre os processos educacionais

A discussão sobre a escrevivência como um projeto estético-político e epistêmico aponta para reflexões sobre o conhecimento e suas diversas dinâmicas sociais - a sua produção, a recepção e a própria legitimidade de determinados saberes (SILVA, 2020). Silva (2020), apresentando as reflexões de filósofas como Miranda Fricker e Elizabeth Anderson, tece uma leitura sobre a escrevivência e injustiças epistêmicas na literatura brasileira como, por exemplo, a ausência de autores/as negros/as no cânone literário.

No entanto, a discussão sobre as injustiças epistêmicas não se restringe ao âmbito da literatura, mesmo em análises que se iniciam neste locus. Silva destaca que Anderson (2012), em "*Epistemic justice as a virtue of social institutions*", aponta

para uma relação estrutural entre a perpetuação de injustiças epistêmicas e a falta de acesso de determinados grupos sociais a recursos educacionais: [...] nas sociedades que privam sistematicamente grupos sociais desfavorecidos do acesso a uma educação decente, ou por assim dizer, que negam oportunidades justas para a educação, ocorre uma injustiça estrutural original [...] (SILVA, 2020, p. 03).

Assim, apresenta-se uma relação entre o conhecimento e suas condições sociais de produção, permitindo uma análise sobre injustiças epistêmicas em um nível estrutural. Algo que pode ser posto em diálogo com a discussão sobre a incapacidade de exercer o que Anderson (2012) chama de "agência epistêmica" (SILVA, 2020), ou a consequência da falta de acesso aos marcadores de "credibilidade" do conhecimento, como a educação formal, é a análise que Boaventura de Sousa Santos (2013) apresenta sobre as relações sociais, históricas e coloniais que produzem entraves para o reconhecimento dos saberes produzidos a partir de práticas sociais não-eurocêntricas.

Para Santos (2013), esses entraves relacionados ao conhecimento podem ser nomeados como "epistemicídio". O epistemicídio, de acordo com o autor, faz parte da própria dinâmica das estruturas capitalista, colonialista e heteropatriarcal e se constitui a partir da descredibilização de determinadas formas de saber e, consequentemente, de ser no mundo:

> O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. (SANTOS, 2013, p. 343)

Sueli Carneiro (2005), a partir do conceito de Santos, reflete sobre essas dinâmicas na realidade brasileira, e sobretudo, sobre as suas consequências para a população afrodescendente. Sendo possível dialogar com o que Silva (2020) apresenta de Anderson (2012), a filósofa discute a relação entre a negação de uma educação de qualidade e como isso atinge de maneira particular estudantes negros/as e pobres no contexto brasileiro. O epistemicídio, por essa perspectiva, também ocorre pelo "[...] rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo." (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Esses processos discriminatórios estão presentes na instituição escolar e podem ter múltiplas facetas. Como exemplos, nota-se ainda o desafio de concretizar a presença de diálogos sobre a história e cultura afro-brasileira nas escolas, enfatizado pela lei 10.639 de 2003 (RIBEIRO, 2021). Em relação aos jovens estudantes, sobretudo jovens negros, é ainda preciso refletir sobre como isso se relaciona à percepção social de que a juventude é um "problema" (ABRAMO, 1997). Essas dinâmicas complexas fazem com que, muitas vezes, exista uma tensão entre os/as jovens estudantes e a instituição escolar, o que também contribui para uma não concretização de uma educação de qualidade e, consequentemente, para o epistemicídio em suas formas contemporâneas.

Nesse sentido, apresenta-se uma relação entre o processo educacional e a lógica do epistemicídio. Ainda, o duplo sentido epistêmico da escrevivência, a crítica das injustiças que envolvem a produção de conhecimento, na literatura e fora dela, e a valorização dos saberes construídos a partir das experiências de sujeitos/as em condição de subalternização, possibilita relacionar o processo educacional, a lógica do epistemicídio e a escrevivência. Esses aspectos contribuem e demonstram caminhos para a realização de dois procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, 2002) para pensar sobre a contribuição da escrevivência para o ensino de sociologia.

Primeiro, retoma-se que uma análise sociológica das ausências apresenta que o que se mostra como inexistente na realidade social, como uma educação de qualidade para a juventude negra e pobre, na verdade, é uma produção intencional de ausências. Uma sociologia das emergências procura maneiras, na realidade concreta, de se opor a essa ausência.

Desse modo, será explicitado um quadro teórico das epistemologias do Sul para que esses procedimentos se desdobrem. Assim, será apresentada uma análise sobre o ensino-aprendizagem da juventude no Brasil como investigação sociológica das ausências, perpassando pelas novas políticas educacionais e o silenciamento das diferenças étnico-raciais, de gênero e classe neste projeto educacional e de ensino de sociologia. Essa perspectiva, ao mesmo tempo crítica e de valorização da condição juvenil, também se deriva dos sentidos epistêmicos da escrevivência.

Em um segundo momento, a construção de uma sociologia das emergências será realizada a partir da exposição de uma análise de conteúdo do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* de Conceição Evaristo. Com isso será feita uma reflexão sobre

os sentidos epistêmicos da escrevivência e a sua centralidade, relacionados a uma epistemologia escrevivente e um sentido pedagógico.

3 Quadro teórico da investigação: as epistemologias do Sul

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2011) refletindo a partir de uma perspectiva anticolonial, explicita a necessidade de uma ruptura nas Ciências Sociais com a razão moderna, produtora das metanarrativas. Essa racionalidade, na análise do autor, é responsável pelo desperdício de experiências que escapam à "História", sobretudo suprimidas pelos processos de expansão colonial e capitalista. Com isso em vista, Santos (2011) elabora um novo paradigma teórico nomeado como epistemologias do Sul[4], centrado nos/as sujeitos/as e espaços/as mais afetados negativamente pela lógica da modernidade ocidental.

A racionalidade produzida por essa modernidade pode ser nomeada como razão indolente e, em sua contraposição, as epistemologias do Sul viabilizam um conjunto de reflexões e procedimentos sociológicos, como a sociologia das ausências, das emergências e os processos de tradução. Caracterizando toda forma de ciência como social, é possível afirmar que o desenvolvimento desses procedimentos se baseia na tentativa de mudar o caráter regulador da ciência, resgatando a sua dimensão emancipatória. Desse modo, forma-se a razão cosmopolita que retoma a solidariedade e apresenta-se como um tipo de conhecimento relevante para vida social de todos/as (SANTOS, 2011). As construções feitas por essa nova forma de conhecer demonstram que "Todo conhecimento é contextual, mas o contexto é uma construção social, dinâmica, produto de uma história [...]" (SANTOS, 2008, p. 34).

Dessa maneira, para compreender essas reflexões, procedimentos e os caminhos para a constituição de uma racionalidade cosmopolita, vale destacar três pontos de partida da crítica à razão indolente: a) o reconhecimento da insuficiência da compreensão ocidental do mundo; b) a reflexão sobre as temporalidades e a legitimação do poder social; c) a crítica da contração do presente e a expansão do futuro (SANTOS, 2002). Essas três dimensões estão relacionadas e, sobretudo, se tensionam na perspectiva temporal. A tentativa de ampliação do presente e a contração do futuro correspondem, respectivamente, à sociologia das ausências e à sociologia das emergências.

Sobre a ampliação do presente, ou a sociologia das ausências, a proposição de Santos (2002) se baseia, principalmente, na crítica a uma das formas da razão

[4] O Sul é entendido aqui como uma dimensão simbólica: "[...] uma metáfora para designar os oprimidos pelas diferentes formas de poder [...]" (SANTOS, 2013, p. 344). Essa é uma perspectiva relacional, que pode ser utilizada para pensar em sociedades periféricas, semiperiféricas ou centrais.

indolente: a razão metonímica. A razão metonímica "[...] se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima." (SANTOS, 2002, p. 240). Isso, para o sociólogo, é a fonte de uma percepção de totalidade que esconde dicotomias hierárquicas da modernidade: Ocidental/Oriental, Branco/Negro, Homem/Mulher, Adulto/Jovem etc. Nesse sentido, mesmo uma parte da dicotomia só existindo em relação a outra, o estatuto de totalidade é negado a um dos polos, nestes exemplos, nomeadamente o Oriental, o Negro, a Mulher e o Jovem. Compreendendo essa dimensão, o autor afirma ser possível "[...] reinventar minrracionalidades da vida de modo a que elas deixem de ser partes de um todo e passem a ser totalidades presentes em múltiplas partes." (SANTOS, 2013, p. 132).

É necessário frisar que essas dicotomias hierárquicas se constroem a partir da experiência histórica de expansão capitalista, imperialista e colonial (SANTOS, 2002). E, assim, por meio de uma totalidade que se impõe não-argumentativamente, "A modernidade ocidental, dominada pela razão metonímica, não só tem uma compreensão limitada do mundo, como tem uma compreensão limitada de si própria." (SANTOS, 2002, p. 243). Ao negar a possibilidade de totalidade a uma parte dos polos, acontece a contração das experiências presentes: "A contracção do presente esconde, assim, a maior parte da riqueza inesgotável das experiências sociais do mundo" (SANTOS, 2002, p. 245).

Para efetuar a crítica a essas dimensões, o sociólogo propõe o reconhecimento da coexistência de realidades e da heterogeneidade de toda totalidade e experiência, pela sociologia das ausências:

> O que proponho é um procedimento renegado pela razão metonímica: pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem, como primeiro passo para os libertar dessas relações, e para revelar outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas. Pensar o Sul como se não houvesse Norte, pensar a mulher como se não houvesse homem, pensar o escravo como se não houvesse senhor." (SANTOS, 2002, p. 246)

Por essa ótica, é necessário perguntar: "O que existe no Sul que escapa à dicotomia Norte/Sul?". Assim, elabora-se um processo investigativo que "[...] visa

demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe." (SANTOS, 2002, p. 246).

Ainda sobre a sociologia das ausências, Santos (2002) indica que a produção de não-existências é o que caracteriza a monocultura da razão metonímica. Isso se expressa de cinco diferentes formas: a) monocultura do saber e do rigor do saber (tudo o que o cânone da alta cultura não reconhece é produzido como não existente); b) monocultura do tempo linear (a história tem sentido e direção únicos e conhecidos); c) lógica da classificação social (distribuição da população em categorias que naturalizam hierarquias, como a classificação sexual e racial); d) lógica da escala dominante (o universal e o global - a não existência é produzida sob forma do particular e do local); e) lógica produtivista. Esses processos culminam nas seguintes ideias: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo (SANTOS, 2002).

Reconhecendo isso, os mecanismos de atuação desse procedimento sociológico das ausências se baseiam em dois questionamentos: 1) por que uma concepção de totalidade teve tanta primazia na realidade? 2) Quais são os modos de enfrentar e superar essa concepção de totalidade e a razão metonímica que a sustenta?

A partir dessas perguntas, Santos (2002) propõe uma série de ecologias: a ecologia de saberes contra a monocultura do saber e do rigor científicos (SANTOS, 2007), a ecologia das temporalidades, contra a monocultura do tempo linear, a ecologia dos reconhecimentos, contra a classificação social, a ecologia das trans-escalas, em busca de uma imaginação cartográfica, e a ecologia de produtividade, visando a recuperação de sistemas comunitários de produção.

> Comum a todas essas ecologias é a ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe. Trata-se de uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são activamente produzidas como não existentes. (SANTOS, 2002, p. 253)

Entendendo essas questões, é preciso pontuar que para Santos (2011), a realização de uma sociologia das ausências depende de uma epistemologia das ausências. Dessa epistemologia também partem as ecologias propostas pelo autor, assim: "Para identificar o que falta e por que razão falta, temos de recorrer a uma

forma de conhecimento que não reduza a realidade àquilo que existe." (SANTOS, 2011, p. 247).

Com essa forma de conhecer, é possível pensar criticamente sobre as consequências de uma epistemologia da cegueira, que corresponde à razão indolente, e caminhar para a elaboração de epistemologias da visão, por meio de procedimentos sociológicos como a sociologia das ausências, das emergências e os processos de tradução. O sociólogo, desenvolvendo essa perspectiva, afirma que os paradigmas modernos científicos, elaborados a partir desse conhecimento cego, se orientaram pelo conhecimento-regulação e abandonaram a sua capacidade emancipatória. A grande consequência disso é a perda da solidariedade como princípio: "A forma de regulação que acabou por prevalecer torna a solidariedade impensável, desnecessária e mesmo perigosa. Afinal de contas, os corpos dóceis não precisam de solidariedade e os corpos estranhos não a merecem. (SANTOS, 2011, p. 246)

Em oposição a esse processo e suas consequências, Santos (2011) indica que existem três dimensões críticas relevantes para que outras formas de conhecimento possam emergir - como partes de epistemologias da visão - e que envolvem a sociologia das ausências: a epistemologia dos conhecimentos ausentes, a epistemologia dos agentes ausentes e a revisitação da representação e seus limites. Aqui, será dado enfoque aos dois primeiros.

A epistemologia dos conhecimentos ausentes oferece contribuições relevantes a partir de suas intencionalidades. Por meio destas, é possível dizer que

> [...] as práticas sociais são práticas de conhecimento. As práticas que não assentam na ciência não são práticas ignorantes, são antes práticas de conhecimento rivais, alternativos. Não há nenhuma razão apriorística para privilegiar uma forma de conhecimento sobre qualquer outra. Além disso, nenhuma delas, por si só, poderá garantir a emergência e desenvolvimento da solidariedade. O objetivo será antes a formação de constelações de conhecimento orientados para a criação de uma mais valia de solidariedade. (SANTOS, 2011, p. 247)

Compreendendo isso, nota-se que uma epistemologia dos conhecimentos ausentes precisa estar relacionada com o reconhecimento das práticas sociais deslegitimadas pela razão científica ocidental. A validação dos/as agentes dessas práticas, locus de múltiplos saberes, corresponde à epistemologia dos agentes

ausentes. Esses/essas podem possuir subjetividades rebeldes e contribuir para a construção de epistemologias da visão. Assim, existe

> [...] uma demanda de subjetividades desestabilizadoras, subjetividades que se rebelem contra práticas sociais, conformistas, rotinizadas e repetitivas, e se deixem estimular por experiências de limitar, ou seja, por formas de sociabilidade excêntricas ou marginais [...] (SANTOS, 2011, p. 249)

Desse modo, uma epistemologia da visão, e seu caráter de valorização de conhecimentos e agentes ausentes, é contrária ao desperdício de experiências que os/as tornam residuais. Assim, nesta forma de conhecer, observa-se, além da valorização de diferentes práticas produtoras de conhecimento, a permissão de disputa entre elas, tendo em vista experimentações sociais novas (SANTOS, 2011). Ainda mais, essa percepção demonstra uma relação direta com ideias de Donna Haraway sobre a epistemologia feminista e, assim, estabelecem-se diálogos: "A objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver." (HARAWAY, 1995, p. 21)

Esses conhecimentos advindos de premissas de uma epistemologia da visão se relacionam também com o outro polo temporal da crítica à razão indolente, ou seja, a sociologia das emergências. Esta emerge como possibilidades de contração do futuro. Para Santos (2002), isso é feito, sobretudo, pela elaboração de críticas à razão proléptica. Essa racionalidade "[...] não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente." (SANTOS, 2002, p. 240). A crítica a esse processo funda-se no questionamento da validade contemporânea de ideias como a de progresso e revolução que, de acordo com Santos (2002), se relacionam com a redução da multiplicidade de tempos e espaços.

> A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do Futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por uma cultura de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente através de atividades de cuidado. (SANTOS, 2002, p. 254)

Para o desenvolvimento dessa reflexão, Santos baseia-se na concepção filosófica de Ernst Bloch de "Ainda-não" (SANTOS, 2002) e aponta três dimensões: a

realidade, a necessidade e a possibilidade. A razão proléptica anuvia a possibilidade e, assim,

> A sociologia das emergências consiste em proceder a uma reação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o "Ainda-não") sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração. (SANTOS, 2002, p. 256)

Nesse sentido, é possível entender que a sociologia das ausências e das emergências atuam em dimensões diferentes: a primeira está no campo das experiências e a outra no campo das expectativas sociais (SANTOS, 2002). Sugerindo esses dois procedimentos sociológicos, Santos questiona, ainda, como encontrar "um sentido" para as lutas de emancipação social. Considerando isso necessário, o autor aponta que não propõe uma teoria, mas processos de tradução interculturais para intercambiar experiências do presente, em diferentes espaços e contextos. Traduzir experiências é

> [...] um trabalho arqueológico de escavação nas ruínas da modernidade ocidental em busca de elementos ou tradições suprimidas ou marginalizadas, representações particularmente incompletas porque menos colonizadas pelo cânone hegemônico da modernidade que nos possam guiar na construção de novos paradigmas de emancipação social. (SANTOS, 2008, p. 24)

Traduzir, então, é uma possibilidade de questionar a exclusão de "comunidades argumentativas" da esfera da produção de conhecimento válido. A ideia de silêncio e silenciamento se relaciona a isso é explicada por Santos (2013):

> [...] o novo conhecimento, sendo argumentativo, tem um interesse especial pelo silêncio para averiguar até que ponto ele é um silêncio genuíno, ou seja, o resultado de uma opção argumentativa e até que ponto ele é um silenciamento, ou seja, o resultado de uma imposição não argumentativa. (SANTOS, 2013, p. 344-345)

Além disso, para o autor, o processo de tradução é significativo para se contrapor a outro processo da razão indolente: o epistemicídio. A compreensão da contemporaneidade desse processo foi exprimida pela sua relação com aspectos

educacionais brasileiros (CARNEIRO, 2005). Ainda sobre isso, cabe dizer que o paradigma social apresentado

> [...] considera o epistemicídio como um dos grandes crimes contra a humanidade. Para além do sofrimento e devastação indizíveis que produziu nos povos, nos grupos e nas práticas sociais que foram por ele alvejados, significou um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento. (SANTOS, 2013, p. 343)

Entendendo a necessidade de questionar o silêncio como genuíno ou como silenciamento, em relação ao contexto brasileiro e educacional, cumpre retomar a discussão feita por Sueli Carneiro (2005). Para a autora, a negação de uma educação de qualidade para a juventude negra e pobre produz silenciamentos e faz parte da lógica do epistemicídio. Este, como exposto, compõe a racionalidade indolente e se relaciona aos processos históricos e coloniais de genocídio. A análise de Carneiro (2005) expressa a relação entre a razão indolente, seu aspecto metonímico e a sua lógica de classificação racial. A autora enfatiza os efeitos disso para a juventude negra brasileira, isto é, a contínua inexistência de uma educação de qualidade para esse grupo social racializado. Elabora-se então uma reflexão: o epistemicídio faz parte da lógica de produção intencional de ausências educacionais. Assim, isso demonstra que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como tal, ou seja, produzido como uma alternativa não-credível ao que existe (SANTOS, 2002).

Como apontado anteriormente, essa ausência se dá de múltiplas formas no âmbito educacional. A partir da crítica à epistemologia da cegueira, é possível visualizá-la nos projetos de educação e de ensino-aprendizagem exprimidos pelas novas políticas educacionais no Brasil como a BNCC e o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018). O silenciamento das diferenças étnico-raciais, de gênero e de classe, nessas políticas é a base para escolas e práticas pedagógicas que não reconhecem a realidade de seus/suas estudantes. Nesse sentido, a partir da crítica à contração das experiências presentes, ou seja, pela sociologia das ausências, em diálogos com o sentido epistêmico da escrevivência, a discussão desses processos será realizada.

Após essa reflexão e entendendo como necessários os processos de tradução de experiências e de busca por emergências, a escrevivência em si será explorada como uma possibilidade para o ensino-aprendizagem, com sentidos estéticos-

políticos e epistêmicos de valorização das experiências de sujeitos/as em condição de subalternização, sobretudo jovens negros/as no contexto da escola pública.

Santos apresenta um lugar central para os saberes estético-expressivos na elaboração de uma nova racionalidade cosmopolita (SANTOS, 2011). Esses conhecimentos podem partir de necessidades radicais que "[...] emergem antes da imaginação social e estética de que são capazes as práticas emancipatórias concretas. O reencantamento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica no que nos está mais próximo." (SANTOS, 2013, p.138). Ainda mais, adensando essa discussão, é possível dizer que

> O princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva são, assim, representações mais inacabadas da modernidade ocidental. Por esta razão, deve dar-se prioridade à análise das suas potencialidades epistemológicas para restabelecer as energias emancipatórias que a modernidade deixou transformar em *hubris* regulatória. (SANTOS, 2011, p. 77).

Dessa maneira, é possível destacar que Santos (2011) observa a "artefactualidade discursiva" no domínio das artes e da literatura. No caso desta pesquisa, nota-se essa dimensão pelas características estético-políticas e epistêmicas da escrevivência. Desse modo, coexistem, neste projeto literário construído inicialmente por Conceição Evaristo, a sua causa, intenção, qualidade e importância exprimidos por um artesanato discursivo, intelectual e argumentativo:

> [...] a racionalidade estético-expressiva une o que a racionalidade científica separa (causa e intenção) e legitima a qualidade e importância (em vez da verdade) através de uma forma de conhecimento que a ciência moderna desprezou e tentou fazer esquecer, o conhecimento retórico. (SANTOS, 2011, p. 11)

Nesse sentido, valida-se a procura por potencialidades na literatura e a tentativa de levá-las para outras áreas do conhecimento, como a educação. Além disso, ao pensar que um novo paradigma de racionalidade precisa de sujeitos/as que se identifiquem com ele (SANTOS, 2013), pensar sobre essas racionalidades locais para o ensino-aprendizagem é significativo. A escrevivência, por esse aspecto, auxilia a

> [...] reconstruir um arquipélago de racionalidades locais, nem mínimas nem máximas, mas tão adequadas às necessidades locais, quer existentes quer potenciais e na medida em que elas forem democraticamente formuladas pelas comunidades interpretativas. (SANTOS, 2013, p. 144)

Ademais, cumpre retomar que a reflexão sobre saberes localizados apresenta uma relação entre o paradigma sociológico apresentado por Santos e perspectivas das epistemologias feministas, como a desenvolvida por Donna Haraway (1995) apresentada anteriormente. A autora ainda aponta que: "Gostaria de uma doutrina de objetividade corporificada que acomodasse os projetos científicos feministas críticos e paradoxais: objetividade feminista significa, simplesmente, saberes localizados." (HARAWAY, 1995, p. 18). Apresenta-se uma afirmação de Santos que se coloca em diálogo: "Quanto mais global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções. Ao arquipélago dessas soluções chamo eu socialismo. São soluções movediças, radicais no seu localismo. Não interessa que sejam portáteis ou mesmo soluções de bolso. Desde que explodam nos bolsos." (SANTOS, 2013, p. 144)

Desse modo, um cruzamento entre perspectivas ainda é possível e é realizado pelas epistemologias feministas do Sul. Alvarado e Hermida (2022), apresentam que podem se situar como pressupostos desse tipo de investigação: (a) mudar, camuflar, travestir; (b) escutar, fazer audível; (c) articular, corporizar, territorializar. As autoras refletem sobre esse modo feminista e anticolonial de fazer pesquisa a partir de uma constelação de autoras feministas do Sul.

A primeira perspectiva investigativa, mudar, camuflar, travestir, baseia-se na consciência de emergências que partem das territorialidades descentradas como Abya Yala, Nuestra América, Ásia, África, Améfrica Ladina, compreendendo a exterioridade dos paradigmas eurocêntricos neste emergir e por meio da busca de possibilidades nos espaços desprestigiados e deslocados, conjuntamente com vozes subalternizadas. (ALVARADO; HERMIDA, 2022, p. 10). Entretanto, é preciso reconhecer os obstáculos epistemológicos que se encontram nessa dimensão, uma vez que as corporalidades de quem produz a pesquisa feminista podem ser marcadas por relações de poder, como a cisgeneridade e a branquitude, que correspondem a formas de opressão social. A "mudança" como pressuposto investigativo, então, apresenta-se, sobretudo, no âmbito do reconhecimento de si, do/a pesquisador/a, na outridade:

> Entonces no se trata solo de (re)conocer nuestros privilegios desde una lógica crítica-analítica, sino de ensayar una fenomenología feminista que nos permita leer nuestras propias corporalidades, deseos, miedos, formas de ocupar los espacios o de retirarnos de ellos, maneras de intervenir nuestra propia imagen. ¿Y cómo leernos sin espejo? Mudarnos es entonces (re)conocernos en la otredad. Esto no implica ocupar el espacio de otres. Implica reconocer esa otredad silenciada e invisibilizada. (ALVARADO; HERMIDA, 2022, p. 11)

Essa perspectiva é relevante e dialoga diretamente com Santos pela ideia de que se aprende com o Sul:

> [...] na medida em que se concebe este como resistência à dominação do norte e se busca nele o que não foi totalmente desfigurado ou destruído por essa dominação. Por outras palavras, só se aprende com o Sul na medida em que se contribui para a sua eliminação enquanto produto do império. (SANTOS, 2008, p. 23)

Essa contribuição pode ser realizada, também, pela segunda perspectiva feminista do Sul: escutar, fazer audível. Isso é significativo porque aponta para uma denúncia realizada pelas perspectivas pós-coloniais, como a de Gayatri Spivak (2010), que questiona como os entraves para a fala do subalterno não estão no ato de falar em si, mas nas impossibilidades de escuta. Em uma perspectiva feminista do Sul:

> No se trata entonces de “comenzar a escuchar” sino de deconstruir las formas de escucha que nos enseñaron. Y no se trata entonces de “hacer audible” con la clásica fórmula de la vanguardia iluminada de “ser voz de los que no tienen voz” sino de intervenir los códigos políticos comunes para que el grito que sigue desgarrando nuestramérica desde hace 500 años deje de estar sepultado por interferencias coloniales y podamos transformar(nos) con su eco. (ALVARADO; HERMIDA, 2022, p. 14)

Por último, articular, corporizar e territorializar fundamenta a crítica da descorporificação do conhecimento e o insere nas dinâmicas reais da vida, marcadas pelas dimensões de gênero, étnico-raciais, geopolíticas que, interseccionalmente, constituem subjetividades advindas de experiências que produzem, assim, saberes. "[...] los feminismos comunitarios nos proponen territorializar como una forma de revertir el deslinde cuerpo/tierra que la modernidad colonial patriarcal operó.

Estas desconexiones y reconexiones son políticas, son colectivas, son herstóricas." (ALVARADO; HERMIDA, 2022, p. 14)

Desse modo, é possível entender as principais fontes teóricas desta investigação. Nesse sentido, procedimentos das epistemologias do Sul serão postos em evidência, como a sociologia das ausências e das emergências. Entretanto, as perspectivas feministas e outras dimensões teóricas de Santos, em diálogo com outros/as autores/as, serão levadas em conta para a articulação da reflexão da pesquisa. Compreendendo isso, cabe, então, seguir para o aprofundamento da análise sobre as ausências na educação brasileira. Após isso, será possível elencar as potencialidades emergentes da escrevivência.

4 O ensino-aprendizagem e ausência das condições juvenis dos/as estudantes

Ao enfatizar a crítica das injustiças que compõem a lógica do epistemicídio (CARNEIRO, 2005) no sentido epistêmico da escrevivência, foi possível iniciar a reflexão sobre os processos educacionais e a juventude negra no Brasil. A partir disso, entendendo que a falta de uma educação de qualidade para essa juventude é uma produção intencional de ausências, ou seja, da produção da não credibilidade do que poderia existir, vale discorrer sobre aspectos desse processo.

Ao pensar sobre a educação e, mais especificamente, o ensino-aprendizagem dos/as jovens, notou-se relevante apresentar uma característica do epistemicídio que lhe circunda: o silenciamento. Para Santos (2013) isso reverbera até a contemporaneidade, impondo uma supressão de vozes, sobretudo de sujeitos/as colocados/as nas margens sociais. Nessas vozes, muitas vezes, existem saberes valiosos que resistem ao epistemicídio e oferecem formas distintas de olhar para o mundo que não correspondem às eurocêntricas. Sabendo disso, é necessário retomar que esse processo de silenciamento afeta os/as sujeitos/as a partir de dicotomias hierárquicas da modernidade, como Branco/Negro, Homem/Mulher, Adulto/Jovem. Essa hierarquização acontece quando, mesmo uma parte da dicotomia só existindo em relação a outra, o estatuto de totalidade é negado a um dos polos, como o Negro, a Mulher e o Jovem.

A lógica de epistemicídio que perpassa os processos educacionais, entre outras dinâmicas modernas, produz projetos de escola e de práticas pedagógicas. Esses modelos educacionais correspondem a uma tensão: na escola o/a sujeito/a é compreendido como estudante **ou** jovem, não estudante **e** jovem (DAYRELL, 2007). Compreendendo isso, destaca-se que os entraves que perpassam a não-identificação dos/as sujeitos/as com o espaço escolar não são de ordem individual. Pelo contrário, possuem um caráter social que pode ser entendido, entre outras facetas, pelo silenciamento da condição juvenil nesses projetos de educação, escola e ensino-aprendizagem, parte do processo de negar a totalidade às experiências de sujeitos/as jovens.

Elaborando essa ideia, primeiramente, é preciso dizer que a noção de juventude é, em si mesma, uma construção social, muitas vezes entendida apenas pelo ponto de vista dos/as adultos, àqueles a quem é conferido o estatuto de totalidade e completude. A experiência juvenil pode ser compreendida com maior profundidade pela ideia de condição juvenil, isto é:

> [...] o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, género, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p. 1108)

A partir da concepção de condição juvenil, apresenta-se que a juventude é "só uma palavra" (BOURDIEU, 2003) construída pela concepção dos/as adultos/as, mas também marcada e reivindicada pelas experiências dos/as sujeitos/as que vivenciam esse ciclo de vida. Para Dayrell (2007), a escola brasileira ainda se constitui a partir do não reconhecimento desse segundo aspecto da condição dos/as jovens, mesmo atravessada por transformações significativas recentemente.

Em um contexto mais amplo, para o autor, essas mudanças contemporâneas correspondem a um "ruir dos muros" (DAYRELL, 2007, p. 1115) da escola, fazendo com que esta se torne um espaço que deve disputar culturalmente com outros meios, principalmente os tecnológicos, o processo de veicular informações e de socializar a juventude. A partir de Pais (2003), Dayrell aponta que "[...] estaríamos assistindo a uma passagem da sociedade disciplinadora para uma sociedade de controle, na qual persistem as lógicas disciplinadoras, mas agora dispersas por todo o campo social." (DAYRELL, 2007, p. 1115).

No Brasil, esse cenário também é demarcado por uma ampliação do acesso à escola ao final do século XX. Entretanto, mesmo havendo uma democratização do acesso, não é possível constatar que houve uma reestruturação de um projeto de escola pública. Isso, de acordo com Dayrell (2007), torna o ambiente escolar um espaço menos desigual, mas ainda bastante injusto.

Refletindo sobre isso, se no começo do século XXI era possível afirmar a influência da cultura de massas e das tecnologias na disputa pela circulação de informações e da socialização dos/as jovens com a escola, a questão se intensifica ainda mais no contexto atual. A ideia de capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2019) já é pensada no cenário educacional brasileiro e é ampliada a partir da introdução de determinadas tecnologias na educação no momento da pandemia de Covid-19 (CRUZ; VENTURINI, 2020), em que a relação entre coleta, controle e consumo de dados dos usuários se apresentou de forma latente com o ensino remoto.

Considerando que os/as jovens vivenciam essas mudanças e que são amplamente afetados/as por estas, apresentando novas/as demandas (DAYRELL, 2007), ainda é possível dizer que não se constrói um projeto de escola e de práticas pedagógicas visando esses/essas sujeitos/as. Como exemplo disso, cita-se as novas políticas educacionais como a Nova Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018). Ao explorar essas duas propostas em concretização, é possível perceber um discurso complexo em relação à juventude brasileira. Ao mesmo tempo que os documentos exprimem em seus conteúdos debates sobre "as juventudes", aspectos fundamentais das condições juvenis ainda são silenciados.

4.1 Novas políticas educacionais, o silenciamento da condição étnico-racial, de gênero e classe dos/as jovens e o ensino de sociologia

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018), apresentaram muitas mudanças para o cotidiano escolar, sobretudo para professores/as e estudantes, que ainda estão em processo. A implementação das novas orientações curriculares trouxe para o ensino médio uma dimensão formativa dupla: além da formação básica composta por áreas do conhecimento (não mais disciplinas), itinerários formativos acadêmicos e profissionais passaram a ser ofertados pelas unidades escolares. Os documentos, ao justificarem essas transformações com um suposto princípio de flexibilidade curricular e proximidade com as necessidades dos/as jovens estudantes, estenderam a carga horária do ensino médio de 2.400 horas, para 3.000. 1.800 horas passaram a ser destinadas à formação básica e 1.200 aos itinerários formativos, oferecidos de acordo com a disponibilidade de cada escola.

Na BNCC, as áreas do conhecimento que estruturam a formação básica e os itinerários formativos são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Este último fica fora da formação básica, e, nesta, aparecem dois componentes curriculares obrigatórios: língua portuguesa e matemática. Ainda mais, em relação às outras áreas do conhecimento, competências e habilidades são apresentadas como orientadoras da formação básica.

A discussão sobre a noção de "competências" ligadas ao ensino-aprendizagem está presente na educação brasileira desde as políticas educacionais do final do

século XX. Existem críticas sobre essa perspectiva educacional, sobretudo pela sua relação com uma ideia mercadológica da escola e da educação:

> A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade (SILVA, 2008). Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional. (SILVA, 2018, p. 11)

Entretanto, enquanto essa perspectiva ao "Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia." (SILVA, 2018, p. 11), o discurso sobre as culturas juvenis presente na BNCC complexifica essa reapropriação de uma ideia educacional "empoeirada". Para Silva (2018), isso se explica uma vez que "Evidencia-se um tratamento formal das 'diferenças', ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração. A noção de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos." (SILVA, 2018, p. 11).

Refletindo sobre isso, é interessante pontuar que, mesmo ao dar destaque às "juventudes" e às culturas juvenis de maneira aparentemente expressiva (BRASIL, 2018), a BNCC não apresenta quais seriam essas condições da juventude brasileira. Como exemplo disso, não há menção das palavras "gênero", "sexismo" e "machismo" no currículo, nem ao menos uma vez. A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar realizada em 2019 (PeNSE) com jovens estudantes de escolas públicas e particulares de todo Brasil, de 13 a 17 anos, apontou como a violência de gênero está presente na vida da juventude que frequenta a escola. A pesquisa, ao compreender como "violência sexual" práticas de assédio sexual até relações sexuais forçadas, constatou que 14,6% dos/as estudantes brasileiros/as já foram violentados/as. Esses/essas jovens são em sua maioria meninas sendo os agressores, majoritariamente, namorados (IBGE, 2021). A pesquisa não relaciona esse tipo de violência a outras dimensões, como as relações étnico-raciais e de classe. Entretanto, essas questões se engendram e atingem os/as jovens de diferentes maneiras.

Retomando o currículo, existem referências à noção de identidade, mas ainda de maneira geral, relacionadas às ideias de identidade "social" e "cultural". As questões étnico-raciais estão um pouco mais presentes em comparação às relações de gênero. Por exemplo, existem referências à cultura afro-brasileira e às culturas indígenas, assim como ao racismo e ao etnocentrismo. Mesmo assim, a não articulação dessas questões com outras categorias e violências aponta para um nível de superficialidade da BNCC ao discutir a condição juvenil.

Esse nível de discussão também toma forma com o lugar da noção de "empreendedorismo", "protagonismo juvenil" e "projeto de vida" no currículo. Nota-se no discurso dos documentos uma responsabilização do/a jovem pelo sucesso do seu "projeto de vida", sem considerar entraves materiais para essa realização, sobretudo cimentados pelas desigualdades estruturais de gênero, étnico-raciais e de classe da realidade brasileira. Isso dialoga com a percepção de Dayrell de que

> [...] a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de vivenciarem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação. (DAYRELL, 2007, p. 1122-1123)"

Sabendo disso, é relevante pensar de que modo esse projeto de educação irá impactar os/as estudantes. Ainda de acordo com a PeNSE de 2019 (IBGE, 2021), a maioria dos/as alunos/as que afirmaram que não está em suas expectativas continuar estudando, mas apenas trabalhar após o fim do ensino médio, são meninos negros. Além disso, 74,7% das alunas negras responderam que irão continuar estudando e trabalhando, simultaneamente. Em comparação, a maioria dos/as alunos/as que declararam que continuarão apenas estudando, são alunos/as brancos/as.

Considerando esses dados e a produção intencional de ausências educacionais no Brasil, cumpre questionar as consequências de não demarcar seriamente as diferenças que perpassam a experiência juvenil e elaborar orientações curriculares que considerem essas questões. Aliás, não só é necessário demarcar, mas assumir que estas diferenças são produzidas como desigualdades, impactando a forma como estudantes de diferentes contextos vão produzir os seus "projetos de vida".

O fato de que 1.200 horas da formação de estudantes irão se orientar pela flexibilidade e oportunidade das unidades escolares de estabelecer "parcerias", privadas ou públicas, desconsidera que diferentes contextos oferecem distintas condições para escolas para o oferecimento dos itinerários formativos. Com isso, é possível pensar sobre quais serão os itinerários acadêmicos ou profissionais oferecidos aos/às jovens da escola pública e aos/às das escolas particulares, por exemplo. Por último, ainda parece recair sobre a escola e seus/suas sujeitos/as um projeto educacional que, mesmo ao dizer que parte das necessidades escolares, não dialoga com essa realidade (SILVA, 2018).

Assim, reconhece-se que existe consonância entre esta proposta curricular e a lógica do epistemicídio (CARNEIRO, 2005), sobretudo pela diferenciação das possibilidades de se produzir conhecimento para a juventude negra e pobre no Brasil nestas políticas educacionais. Considerando que, para Carneiro, o epistemicídio se dá pelo: "[...] rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo." (CARNEIRO, 2005, p. 97).", é possível pensar que esses projetos têm consequências nesses dois âmbitos. O silenciamento da condição juvenil significa uma afirmação de que as experiências étnico-raciais, de gênero e de classe dos/as jovens, mesmo existindo na realidade concreta, são experiências não-credíveis (SANTOS, 2002). Desse modo, existe uma carência material que advém com essas propostas que desconsideram a realidade distinta das escolas e estudantes brasileiros/as, mas também simbólica ao individualizar os processos discriminatórios ou não oferecer maneiras de compreendê-los em sua complexidade social.

O ensino de sociologia encontra na escola essas transformações e desafios que, apesar de recentes, apresentam uma perpetuação de princípios historicamente arraigados à sociedade brasileira. A sociologia, mesmo não desaparecendo e sendo citada no itinerário formativo de ciências humanas e sociais aplicadas, não tem seus conteúdos como componentes curriculares obrigatórios, como língua portuguesa e matemática. Isso também se mostra como um obstáculo para a consolidação da disciplina na escola - o que é uma luta centenária (CARVALHO, 2014).

Compreendendo essas questões, vale discutir de maneira mais aprofundada quais são os fatores que impactam a condição juvenil, materialmente e simbolicamente. Entendendo como necessária a busca por traduções e emergências,

é ainda preciso olhar para os espaços e sujeitos/as que são afetados por essas políticas curriculares e procurar possibilidades emergentes.

4.2 O reconhecimento das diferenças e a construção de um ensino-aprendizagem de sociologia significativo

Primeiramente, mesmo considerando a perpetuação de um projeto de escola relacionado ao epistemicídio com as "novas" propostas educacionais, é necessário pensar que as relações educacionais são dinâmicas e protagonizadas por sujeitos/as reais em seus cotidianos. Entendendo isso, é possível olhar para a escola, também, como um espaço sócio-cultural criativo:

> Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 2000, p.01)

Assim, o ambiente escolar assume uma centralidade contraditória. Ao mesmo tempo que é repleto de desafios, como a (re)produção de desigualdades sociais, também é um espaço formativo da juventude na modernidade. Santos (2013) aponta que é necessário buscar incessantemente alternativas nesta realidade moderna para que oportunidades, mesmo que fragmentárias, sejam expostas. A escola e a sala de aula, ao serem pensadas a partir dessa ótica, são espaços de reinvenções possíveis.

Considerando isso, apresenta-se como ponto de partida para um ensino-aprendizagem significativo o reconhecimento das diferenças silenciadas das condições juvenis:

> A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as. (GOMES, 1996, p. 69)

bell hooks afirma que a compreensão desses conflitos é necessária para o desenvolvimento de estratégias educativas inclusivas. Em diálogo com isso, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) aponta: “Tratar, pois, de ensinos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver [...]” (SILVA, 2007, p. 491). Considerando essas questões, no âmbito do ensino-aprendizagem, existe a necessidade de que professores/as desenvolvam maneiras de dialogar com códigos culturais múltiplos advindos de turmas com grande diversidade de estudantes (hooks, 2017). É com a troca desses códigos que os/as participantes do processo de ensinar e aprender podem, considerando as suas diferenças, falar uma língua comum, porque mais diversa.

Entendendo essas estratégias como necessárias, é preciso desenvolvê-las a partir das diferenças sociais (DAYRELL, 2000) de gênero, étnico-raciais e de classe que constituem e são constituídas pela juventude. Como ponto de partida, apresentado anteriormente, isso pode iniciar o processo de oposição à negação de totalidade ao/à sujeito/a jovem no ensino-aprendizagem e, assim, de construir formas de intercâmbio de códigos que viabilizem o reconhecimento de si no/a outro/a: "A ignorância colonialista consiste na recusa do conhecimento do outro como igual e na sua conversão em objeto [...]" (SANTOS, 2008, p. 22).

Para Audre Lorde (2020), o reconhecimento das diferenças é um trampolim que permite mudar a forma como nos relacionamos com a realidade e com os/as outros/as sujeitos/as. Esse reconhecimento atravessa a necessidade de rompimento do silêncio para a autora, uma vez que não são as diferenças que nos imobilizam, mas o silêncio (ou o silenciamento) em relação a estas. Essas diferenças foram introduzidas na discussão sobre a juventude e o impacto de políticas educacionais como a BNCC e o Novo Ensino Médio. Entretanto, é preciso aprofundar essa discussão.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que as diferenças se relacionam às identidades dos/as estudantes/as. Por essa perspectiva, "não se identificar" com algo, como o espaço escolar e a sala de aula, pode ser analisado a partir de um ponto de vista social e não individual. Para Munanga (2003), em diálogo com Franz Fanon (1968) existem consequências perversas do processo de constituição de identidade a partir da transformação das diferenças étnico-raciais e de gênero, entre outras, em desigualdades. Estas, como a discriminação racial e sexual (MUNANGA, 2003), se

dão, muitas vezes, pela construção de imagens negativas que acabam sendo internalizadas pelos/as sujeitos/as. Compreendendo isso, os dados apresentados sobre as expectativas de futuro dos/as jovens em relação a trabalhar e estudar anteriormente (IBGE, 2021), por exemplo, expressam o epistemicídio em sua dimensão de produção de discriminações simbólicas. Não só existe uma limitação material para a concretização dessas expectativas, como também entraves na possibilidade de idealizá-las - o que já afirma Carneiro (CARNEIRO, 2005).

Com isso, enfatiza-se que as desigualdades atingem a juventude de formas diferentes e desiguais. Isso precisa ser enquadrado e relacionado às estruturas sociais[5] que produzem esses processos para pensar em projetos de educação e de ensino-aprendizagem distintos do relacionado ao epistemicídio e, assim, elaborar as trocas de diferentes códigos culturais e identitários. Pensando sobre a realidade brasileira, é possível dizer que o patriarcado, o colonialismo e o capitalismo são estruturas que afetam as práticas sociais, e consequentemente, as educacionais (SANTOS, 2013).

A interseccionalidade se destaca como uma ferramenta analítica relevante para estabelecer enquadramentos sobre como as relações de poder se cruzam nas formas de opressão social. As intersecções de gênero e étnico-raciais podem apresentar que existem condições juvenis diferentes para jovens meninos brancos e jovens meninas negras, por exemplo. De acordo com Collins e Bilge (2020), a ideia de interseccionalidade provém de *intersection*, o que se traduz para cruzamento ou encruzilhada. Kimberlé Crenshaw (2002) aponta como o termo foi desenvolvido pela verificação da falta de nome e de lugar da opressão sofrida por mulheres negras, que estão nestas intersecções[6].

Os dados sobre a violência sofrida por jovens meninas expressam como um olhar interseccional é significativo. Em 2021, no período de pandemia de Covid-19, a cada minuto, oito mulheres sofreram violência física no Brasil. Analisando essa

[5] A ideia de estrutura remete ao problema estrutura (sociedade) e ação (indivíduo) da sociologia. A ideia de estrutura é elaborada por Giddens e o sociólogo a entende "[...] como as regras e os recursos que possibilitam que as práticas sociais se reproduzam ao longo do tempo, não como forças externas abstratas, dominantes." (GIDDENS, 2017, p. 12). Desse modo, a estrutura e ação podem ser vistas reciprocamente: a estrutura viabiliza as práticas sociais que são realizadas por sujeitos/as e caracterizadas por uma potência criativa, transformadora.

[6] CRENSHAW, Kimberlé. *The urgency of intersectionality*. TEDWomen, 2016. Disponível em <https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality> Acesso em: 19 de maio de 2022.

questão interseccionalmente, é necessário destacar que mulheres negras e jovens, entre 16 e 24 anos, foram as que mais afirmaram terem sofrido violência. Seus principais agressores continuaram sendo os homens, prevalecendo os cônjuges, companheiros e namorados. Para as mulheres e meninas, o espaço doméstico continuou a ser o mais inseguro (FBSP, 2021).

Para Heleieth Saffioti (2015), além de ser necessário entender a violência de gênero em sua relação com as dimensões étnico-raciais e de classe, é preciso explicitar que esses processos sociais são estruturais. Considerando isso, a autora exprime como a desigualdade de gênero se relaciona ao patriarcado. Como parte desta estrutura, para a autora, existe uma relação de dominação-exploração em que no polo opressor encontra-se o sujeito homem e a masculinidade. Patriarcado também indica como esse tipo de relação ultrapassa a esfera familiar, atingindo a sociedade como um todo (SAFFIOTI, 2015).

Considerando os índices de violência no Brasil, como o apresentado em relação às jovens, as dimensões patriarcais se exprimem na relação binária entre homens e mulheres, com algumas intersecções evidentes, como a étnico-racial. Entretanto, teóricas como Judith Butler (2021), demonstram que as noções de sexo, gênero e a "mulher" como vítima da violência de gênero podem ser complexificadas. A autora questiona a diferenciação entre sexo e gênero, apontando como a manutenção de uma ontologia como elemento pré-discursivo do/a sujeito/a "mulher" esconde que, na verdade, sexo e gênero são a mesma coisa: "Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio constructo chamado 'sexo' seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula." (BUTLER, 2021, p. 27). A partir dessa perspectiva, entende-se críticas sobre a universalização de uma concepção a-histórica de "mulher", como a realizada pelo transfeminismo. Essa corrente teórico-política questiona a cisgeneridade da "mulher", buscando evidenciar como a violência de gênero também afeta as mulheres trans e travestis (KAAS, 2015). Desse modo, apresentam-se outras interseccionalidades que perpassam a forma como os/as sujeitos/as são afetados pela violência de gênero, como a cisgeneridade e a transgeneridade. Cumpre ainda citar, entre estas interseccionalidades de gênero, a heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, panssexualidade, entre outras, que marcam os/as sujeitos/as.

Ainda é importante pontuar que a compreensão ocidental do mundo e das concepções/classificações de gênero são limitadas, apresentando a dimensão geopolítica como uma intersecção. Oyèrónké Oyewùmí (2004) dialoga sobre essa questão sob a ótica das epistemologias africanas, levantando questionamentos sobre a própria validade geral da categoria gênero e a universalidade da inferiorização da mulher, o que corresponde a conceitos como o de patriarcado. Assentando a sua crítica no caráter euro-americano de se generalizar a categoria "mulher" a partir da família nuclear, Oyewùmí coloca em contraposição a isso a família Iorubá não-generificada, mais especificamente um tipo de família em uma sociedade Iorubá do sudoeste da Nigéria. A autora apresenta que, nessas organizações familiares, as categorias de parentesco são definidas a partir de aspectos geracionais e não de gênero.

A crítica de Oyewùmi se relaciona à noção de colonialidade de gênero de María Lugones (2014). A autora, compreendendo os processos históricos coloniais em relação à opressão sexista, aponta que a supressão de relações não-eurocêntricas de gênero se exprime por este conceito. Nesse sentido, a opressão sexista está atrelada aos processos de dominação colonial europeus e: "[...] A pesar que en la modernidad eurocentrada capitalista, todos/as somos racializados y asignados a un género, no todos/as somos dominados o victimizados por ese proceso. El proceso es binario, dicotómico y jerárquico." (LUGONES, 2014, p. 82). Isso se relaciona com a ideia de Santos (2013) na crítica à razão metonímica em que para um polo das dicotomias hierárquicas é negada a qualidade de totalidade - Mulher, Negro, Jovem, Oriental etc. Entendendo isso, a relevância da interseccionalidade se mostra novamente. Aliás, feministas negras (GONZALEZ, 2020) apontam como, nessas hierarquias dicotômicas, a mulher negra é invisibilizada nos dois polos de negação da totalidade, Mulher e Negro. Assim, reforça-se a necessidade de ferramentas teóricas e, além disso, de outras racionalidades, para enquadrar todos/as os/as sujeitos/as e demonstrar as vias das encruzilhadas em que se encontram.

Além disso, Lugones desenvolve o conceito de colonialidade de gênero a partir das análises de Quijano (2009) sobre a colonialidade do poder. Para o autor, mesmo com o fim dos processos históricos coloniais, ainda persiste uma lógica intrínseca à modernidade nomeada de colonialidade do poder. Essa persistência sustenta os processos de classificação, racialização e hierarquização dos/as sujeitos/as até a contemporaneidade. Nesse sentido, é importante destacar que em

relação aos jovens, de acordo com a pesquisa publicada em 2017 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2017), existe uma maior propensão de meninos negros serem vítimas de assassinatos em relação aos brancos e isso é uma tendência em todos os estados do país. Aliás, compreender a reciprocidade entre a violência racial e de gênero é também relevante para pensar sobre a mortalidade dos jovens meninos. A dominação masculina corresponde a determinados aspectos das masculinidades que são nocivos para quem sofre com estes, mas também para quem os reproduz (PIMENTA, 2014).

Sendo assim, é possível entender a necessidade do reconhecimento das diferenças na sala de aula de sociologia - e não só. Isso se mostra significativo para compreender impasses no ensinar e aprender como estudantes que não se identificam com espaço escolar e que, consequentemente, encontram dificuldades para participar do ensino-aprendizagem. A individualização dessas problemáticas, às atribuindo a problemas de aprendizagem dos indivíduos, por exemplo, silencia as dimensões sociais analisadas que produzem diferentes condições juvenis e condições de aprendizagem - o que corresponde a lógica do epistemicídio.

Para o desenvolvimento de um ensinar e aprender que dialogue com as vivências dos/as estudantes, as relações de gênero, étnico-raciais e de classe, entre outras, podem ser consideradas como constitutivas da experiência do/a jovem que, reciprocamente, vive e aprende. Essas experiências precisam ser analisadas interseccionalmente, considerando a reciprocidade das estruturas sociais colonialista, patriarcal e capitalista. A construção de uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de sociologia da juventude a partir das epistemologias do Sul, feministas e do sentido epistêmico da escrevivência evidencia esses aspectos.

Desse modo, além de refletir sobre as ausências, é preciso procurar emergências na realidade concreta e efetuar processos de tradução. No ensino-aprendizagem de sociologia, isso será realizado a partir da análise de conteúdo do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* de Conceição Evaristo.

5 A escrevivência enquanto emergência no ensino-aprendizagem

A sociologia das emergências é um procedimento que se encontra no campo das expectativas sociais. É uma maneira, de acordo com Santos (2013), de buscar possibilidades para o futuro, com sementes na realidade concreta presente. Sendo assim, compreendendo a crítica realizada ao silenciamento da condição juvenil no projeto de educação advindo do epistemicídio, que marca as "novas" políticas educacionais brasileiras, vale pensar em alternativas localizadas para o ensino-aprendizagem de sociologia.

Para iniciar essa reflexão, será apresentada uma análise de conteúdo do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. O desenvolvimento desse processo analítico possibilitou pensar em como a literatura de Conceição Evaristo pode contribuir para o ensino de sociologia e aprofundar a reflexão sobre a escrevivência como um projeto estético-político e epistêmico de literaturas, práticas e saberes. Além de estabelecer as principais temáticas sociológicas que podem ser utilizadas na sala de aula de sociologia a partir da obra, as noções de epistemologia e pedagogia foram articuladas para demonstrar como a escrevivência pode apontar para um sentido pedagógico.

5.1 *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* e suas temáticas sociológicas

De início, vale dizer que *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* é uma obra ficcional escrita por Conceição Evaristo e publicada pela primeira vez em 2016 (EVARISTO, 2020c). O título do livro demarca a dualidade das histórias de mulheres que se espalham por todo o seu tecido ficcional-real. A violência de gênero e a violência étnico-racial marcam as narrativas, mas as personagens-sujeitas contam suas histórias e (sobre)vivências, apresentadas para os/as leitores/as por uma narradora-autora que demonstra um compromisso ético-político com as suas interlocutoras.

O livro possui 13 capítulos, intitulados como: Aramides Florença, Natalina Soledad, Shirley Paixão, Adelha Santana Limoeiro, Maria do Rosário Imaculada dos Santos, Isaltina Campo Belo, Mary Benedita, Mirtes Aparecida da Luz, Líbia Moirã, Lia Gabriel, Rose Dusreis, Isaura Benevides Amarantino e Regina Anastácia. Antes de apresentar a história de Aramides Florença, a narradora explica o seu modo de fazer escrevivências

> Gosto de ouvir, mas não sei se sou hábil conselheira. Ouço muito. Da voz outra, faço a minha, as histórias também. E no quase gozo da escuta, seco os olhos. Não os meus, mas de quem conta. E, quando de mim uma lágrima se faz mais rápida do que o gesto de minha mão a correr sobre o meu próprio rosto, deixo o choro viver. E, depois, confesso a quem me conta, que emocionada estou por uma história que nunca ouvi e nunca imaginei para nenhuma personagem encarnar. Portanto estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência. (EVARISTO, 2020c, p. 08)

Por toda a obra, a vida e a arte se entrecruzam e afetam leitores/as. A forma como a narradora se relaciona com as personagens, demonstrando um (re)conhecimento de suas experiências, possibilita pensar em lastros da literatura com a vida social. Considerando isso, a seleção da obra e de alguns de seus contos para o desenvolvimento de uma análise de conteúdo e proposição de suas contribuições ao ensino de sociologia, foram realizadas.

Retoma-se, então, que de acordo com Laurence Bardin (2011), uma análise de conteúdo deve conter três momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados ou interpretação. A pré-análise é a fase em que o objetivo da investigação é estabelecido, neste caso, indicado pelas perguntas-problema: (a) "Compreendendo o aspecto social da escrita da autora Conceição Evaristo, quais temas sociológicos podem ser trabalhados a partir do texto?"; (b) "Existem aspectos da obra que contribuem para aprofundar a reflexão sobre a escrevivência enquanto projeto estético-político e epistêmico?" As hipóteses iniciais apontavam que conceitos como machismo, racismo e patriarcado poderiam ser discutidos. Além disso, os contos selecionados para a análise foram: Aramides Florença, Natalina Soledad, Isaltina Campo Belo e Rose Dusreis.

Ainda de acordo com Bardin, o momento de exploração do material consiste, sobretudo, na codificação da mensagem do texto. Esse processo se dá pela escolha das unidades analíticas, das regras de contagem e da escolha das categorias de

análise (BARDIN, 2011). Existem unidades de dois sentidos: de registro e de contexto. Uma unidade de registro é uma "significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial." (BARDIN, 2011, p. 134). Nesta análise, o **tema** foi tido como unidade de registro. Uma unidade de registro de tema é: "[...] a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis." (BARDIN, 2011, p. 135). Ademais, as unidades de contexto são utilizadas para a codificação dos temas, sendo, por exemplo, os parágrafos em si do texto analisado que contribuem para compreender a significação das unidades de registro e contextualizá-las.

Além da escolha dessas unidades, é preciso utilizar técnicas de enumeração para a análise de conteúdo. Isso porque "É necessário fazer a distinção entre a unidade de registro - o que se conta - e a regra da enumeração - o modo de contagem." (BARDIN, 2011, p. 138). Desse modo, a enumeração da presença e frequência de determinados temas foi realizada.

Ademais, para o passo final da codificação da mensagem, é preciso pensar em categorias de análise. De acordo com Bardin (2011), "As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos." (BARDIN, 2011, p. 147). Desse modo, um conjunto de regras circundam a criação de boas categorias: a sua exclusão mútua, a homogeneidade de um conjunto categorial e suas unidades de registro, a pertinência, a objetividade e a fidelidade, ou seja, a mesma aplicação da análise em todo material e, por fim, a produtividade, isto é, resultados significativos advindos da análise de conteúdo, como novas perguntas e hipóteses.

A análise de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, objetivando se caracterizar por aspectos interpretativos e qualitativos, foi orientada pela leitura desenvolvida acerca da escrevivência e do projeto literário e intelectual de Conceição Evaristo. Assim, a narrativa foi entendida como parte do projeto estético-político e epistêmico que é a escrevivência nesta investigação. As noções de estético, político e epistêmico auxiliaram a organizar os elementos narrativos em categorias e unidades de análise.

Desse modo, cabe retomar de maneira sucinta essas noções em sua relação tanto com a reflexão desenvolvida neste trabalho sobre o projeto escrevivente, quanto

com o livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* em si. Como sentido estético da narrativa, é possível demarcar os elementos textuais, em personagens protagonistas e nos temas ficcionalizados, que expressam a singularidade de mulheres e suas experiências. O sentido político, por sua vez, foi entendido como a noção de coletividade feminina e negra presente na obra, que pode ser expressa pelo reconhecimento e solidariedade da narradora com as suas interlocutoras-personagens. O aspecto epistêmico, por fim, se destacou de maneira particular. Em um primeiro momento, este foi entendido como uma noção que significaria a valorização dos saberes construídos a partir das experiências das protagonistas. Contudo, considerando a regra de exclusividade mútua aplicada na tentativa de transformação dessas noções em categorias de análise, o aspecto estético se assimilou grandemente com o epistêmico. Análises mais densas sobre isso permitiram uma compreensão específica da relação entre essa categoria, a escrevivência, a noção de epistemologia e a pedagogia.

Com isso, então, cabe discutir as duas categorias de análise que foram tomadas como centrais primeiramente, são elas: (a) estético (b) político. Dentro destas, temas foram pensados como unidades de registro. Nesse sentido, forma-se um índice:

1. Estético
   i. Protagonistas mulheres
   ii. Ficcionalização da vivência feminina
2. Político
   i. Violência
   ii. Resistência

A partir deste índice, é importante exprimir unidades de contexto para cada unidade de registro. Os trechos selecionados para contextualização das unidades são:

Unidades de contexto - *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*
I. Estético
i. Protagonistas mulheres

A. Aramides Florença
B. Natalina Soledad
C. Isaltina Campo Belo
D. Rose Dusreis
ii. Ficcionalização da vivência de mulheres
A. "Eu percebi, intrigada, que, tanto pelos sons, como pela expressão de rosto e movimentação do corpo do menininho, o melodioso balbucio infantil se assemelhava a uma alegre canção. Teria a criança, tão novinha, - pensei mais tarde, quando ouvi a história de Aramides Florença, - se rejubilar também com a partida do pai?" Aramides (EVARISTO, 2020c, p. 10)
B. "Natalina Soledad, a mulher que havia criado o seu próprio nome, provocou o meu desejo de escuta, justamente pelo fato dela ter conseguido se autonomear. Depois de petições e justificativas, ela conseguira se desfazer do nome anterior, aquele do batismo e do registro, para conceber um outro nome para si. Mudança aceita pelas autoridades do cartório e da pequena cidade em que ela morava. E, a partir desse feito, Natalina Soledad começou a narração de sua história, para quem quisesse escutá-la. E eu, viciada em ouvir histórias alheias, não me contive quando soube da facilidade que me esperava." Natalina Soledad (EVARISTO, 2020c, p. 20)
C. "E foi tudo tão espontâneo que me recordei de algo que li um dia sobre o porquê de as mulheres negras sorrirem tanto. Embora o texto fosse um ensaio, lá estavam Isaltina e eu, como personagens do escrito, no momento em que vivíamos a nossa gargalhada nascida daquele franco afago." Isaltina Campo Belo (EVARISTO, 2020c, p. 55)
D. "- Eu nasci com o pendor da dança, embora para a minha família, isso não significasse nada - me disse Rose Dusreis - quando, já assentadas no chão, depois da nossa dança iniciática, as nossas imagens, refletidas nos espelhos

que nos circundavam, pareciam nos contemplar." Rose Dusreis (EVARISTO, 2020c, p. 108)
II. Político
i. Violência
A. "Um dia, algo dolorido entre o ventre de Aramides inaugurou uma perturbação entre os dois. Já estavam deitados, ela virava para lá e para cá, procurando uma melhor posição para encaixar a barriga e, no lugar em que se deitou, seus dedos esbarram-se em algo estranho. Lá estava um desses aparelhos de barbear, em que se acopla a lâmina na hora do uso." Aramides (EVARISTO, 2020c, p. 13)
B. "Fechou os olhos e gozou antecipadamente o carinho das mãos do companheiro em sua barriga. Só que, nesse instante, gritou de dor. Ele, que pouco fumava, e principalmente se estivesse na presença dela, acabara de abraçá-la com o cigarro aceso entre os dedos. Foi um gesto tão rápido e tão violento que o cigarro foi macerado e apagado no ventre de Aramides." Aramides (EVARISTO, 2020c, p. 14)
C. "Passadas as duas primeiras semanas, uma noite, já deitados, o homem, olhando para o filho no berço, perguntou a Aramides, quando ela novamente seria dele, só dele. A indagação lhe pareceu tão despropositada, que ela não conseguiu responder, embora tenha percebido o tom ciumento da pergunta." Aramides (EVARISTO, 2020c, p. 15-16)
D. "Já não era um olhar sedutor, como fora inclusive durante quase toda a gravidez, e sim uma mirada de olhos como se ele quisesse agarrá-la à força." Aramides (EVARISTO, 2020c, p. 16)
E. "Numa sucessão de gestos violentos, ele me jogou sobre nossa cama, rasgando minhas roupas e tocando violentamente com a boca um dos meus seios que já estava descoberto, no ato de amamentação do meu filho. E, dessa forma, o pai de Emildes me violentou." Aramides (EVARISTO, 2020c, p. 17)

F. "E quando ele se levantou com o seu membro murcho e satisfeito, a escorrer o sangue que jorrava de mim, ainda murmurou entre os dentes que não me queria mais, pois eu não havia sido dele, como sempre fora, nos outros momentos de prazer." Aramides (EVARISTO, 2020c, p. 18)

G. "Natalina Soledad, tendo nascido mulher, a sétima, dois dos seis filhos homens, não foi bem recebida pelo pai e não encontrou acolhida no colo da mãe. O homem, garboso de sua masculinidade, que, a seu ver, ficava comprovada a cada filho homem nascido, ficou decepcionado quando lhe deram a notícia de que o seu sétimo rebento era uma menina." Natalina Soledad (EVARISTO, 2020c, p. 19)

H. "E, desde o nascimento da menina, Silveira Neto, que até então cumpria fielmente o seu dever de marido, - segundo a visão dele -, deixou de se aproximar da mulher, tomou nojo do corpo desobediente dela, do corpo traidor de sua esposa." Natalina Soledad (EVARISTO, 2020c, p. 20)

I. "Mamãe veio ralhando contra o meu escândalo e ordenando que descêssemos da árvore (aliás, ela não gostava que subíssemos em árvores, só o meu irmão podia)" Isaltina (EVARISTO, 2020c, p. 61)

J. "Um dia, em que ele desejava beijos e afagos, e eu sem desejo algum, sem nada a me palpitar por dentro e por fora, falei de minha vida até ali. Falei do menino que eu carregava em mim desde sempre. Ele, sorrindo, dizia não acreditar e apostava que a razão de tudo deveria ser algum medo que eu trazia escondido no inconsciente. Afirmava que eu gostava muito e muito de homem, apenas não sabia. Se eu ficasse com ele, qualquer dúvida que eu pudesse ter sobre o sexo entre um homem e uma mulher acabaria. Ele iria me ensinar, me despertar, me fazer mulher. E afirmava, com veemência, que tinha certeza de meu fogo, pois afinal, eu era uma mulher negra…" Isaltina (EVARISTO, 2020c, p. 64)

K. "Nunca poderia imaginar o que me esperava. Ele e mais cinco homens, todos desconhecidos. Não bebo. Um guaraná me foi oferecido. Aceitei. Bastou. Cinco homens deflorando a inexperiência e solidão do meu corpo. Diziam,

entre eles, que estavam me ensinando a ser mulher." Isaltina (EVARISTO, 2020c, p. 64)
L. "Ternamente, Atília Bessa pousou a mão em minha cabeça e me disse que o meu tipo físico não era propício para o balé. Eu tinha oito anos somente. Só com o passar do tempo eu pude entender o que foi dito naquela fala." Rose (EVARISTO, 2020c, p. 109)
M. "Esperançosa, aguardei que ela me convidasse para ser sua aluna no balé. Aguardei não só o convite dela, mas a oportunidade de ser a bonequinha negra. E ainda esperei, também, alguma explicação sobre as razões da troca por outra menina. Aguardei o porquê da minha substituição, já que na semana da festa, quando uma menina branca, pintada de preto, no meu lugar, fingiu ser a bonequinha negra que eu era." Rose (EVARISTO, 2020c, p. 110)
N. "Aos poucos, fui me profissionalizando e tive a oportunidade de fazer parte de grupos nacionais e estrangeiros, mas, na maioria das vezes, eu era uma das poucas, se não a única bailarina negra do grupo." Rose (EVARISTO, 2020c, p. 113)
ii. Resistência
A. "Está é a minha criança, - me disse a mãe, antes de qualquer outra palavra - , o meu bem-amado. O nome dele é Emildes Florença. E susteve a criança em minha direção, como se fosse me oferecer um presente." Aramides (EVARISTO, 2020c, p. 09)
B. "No mesmo instante, eu já estava de pé, agarrando-o pelas costas e gritando desamparadamente." Aramides (EVARISTO, 2020c, p. 17)
C. "E foi então, na ambiência escolar, ao ser vítima dos deboches dos colegas, que a menina Silveira atinou com a carga de desprezo que o pai e a mãe lhe devotavam e que se traduziu no nome que lhe haviam imposto. Mas, para a surpresa da família, a menina Silveirinha se negava a responder a qualquer chamado, em que o seu nome, aquele de registro e de batismo, não fosse

	inteiramente dito. Na escola, em casa, na vizinhança, na igreja e em qualquer lugar que fosse, ela se desconhecia como Silveirinha. Enfaticamente, anunciava a todas as pessoas, grandes e pequenas, que o seu nome era: Troçoleia Malvina Silveira." Natalina Soledad (EVARISTO, 2020c, p. 22)
D.	"Cultivar um sentimento de desprezo pelos pais, na mesma proporção em que eles não lhe ofereciam nenhum abraço de resguardo, se tornou, para menina Silveira, um modo simultâneo de ataque e defesa." Natalina Soledad (EVARISTO, 2020c, p. 22)
E.	"Tinha um só propósito. Um grande propósito. Inventar para si um outro nome. E, para criar outro nome, para se rebatizar, antes era preciso esgotar, acabar, triturar, esfarinhar aquele que lhe haviam imposto." Natalina Soledad (EVARISTO, 2020c, p. 23-24)
F.	"E, sonoramente, quando o escrivão lhe perguntou qual nome adotaria, se seria mesmo aquele que aparecia escrito na petição de troca, ela respondeu feliz e com veemência na voz e no gesto: Natalina Soledad. O tabelião, não crendo, tentou argumentar que aquele nome destoava da denominação familiar dos Silveiras e que era meio esquisito também. Por que Natalina Soledad? Por quê? Natalina Soledade - nome, o qual me chamo - repetiu a mulher que escolhera seu próprio nome." Natalina Soledad (EVARISTO, 2020c, p. 25)
G.	"Minha mãe, orgulhosamente, sempre nos contava a luta de seus antecedentes pela compra da carta de alforria. Histórias que eu, meu irmão e minha irmã ouvíamos e repetimos com altivez, sempre que podíamos, na escola." Isaltina (EVARISTO, 2020c, p. 57)
H.	"Só agora, depois de trinta e cinco anos, neste exato momento, me esforço por falar em voz alta o que me aconteceu." Isaltina (EVARISTO, 2020c, p. 65)
I.	"Eu, até então, encarava o estupro como um castigo merecido, por não me sentir seduzida por homens. Naquele momento, sob o olhar daquela moça, me dei permissão pela primeira vez. Sim, eu podia me encantar por alguém e esse alguém podia ser uma mulher." Isaltina (EVARISTO, 2020c, p. 66)

J. "Dizem que algumas pessoas escrevem para não morrer, outras pintam, algumas representam, e há também as que cantam, as que tocam instrumentos, as que bordam… Eu danço." Rose (EVARISTO, 2020c, p. 115)

Entende-se que a apresentação deste quadro, das categorias e unidades serve como ponto de partida para a análise a seguir. É possível afirmar que, em relação a presença e frequência, as temáticas representativas das unidades de registro transcorrem todos os contos analisados, com algumas particularidades. Sabendo disso, cabe discorrer sobre a obra a partir da categorização e de alguns detalhes relevantes da narrativa dos contos.

Sobre as unidades da categoria "estético", é possível inferir que a constituição das protagonistas tem em comum o fato de todas serem mulheres. No entanto, na história de Isaltina Campo Belo e Rose Dusreis existem aspectos que demarcam a negritude das personagens. Ao contrário, na história de Natalina Soledad, ao indicar que a empregada da casa de Natalina saiu do trabalho porque "[...] o dono, a dona e seus filhos, aos berros, como se surda ela fosse, ditava todas as ordens com gesto de quem brame um chicote no ar." (EVARISTO, 2020c, p. 23), a narradora parece oferecer elementos que apontam que os pais e irmãos da personagem são pessoas brancas, em oposição à empregada Margarida, uma mulher negra. Na história de Aramides Florença, não existem elementos que indiquem se a personagem é branca ou negra. No entanto, considerando que não só a escrita parte de um lugar social, mas também a leitura, cabe aos/às leitores/as refletirem sobre quais imagens a não demarcação étnico-racial da personagem os/as fazem criar.

Ademais, em relação a categoria "político", o conjunto de unidades que se encontram no tema violência também se desdobram de maneira singular. A violência está em todas as histórias analisadas, se dividindo, sobretudo, em violência de gênero e violência étnico-racial. A violência de gênero perpassa toda a obra de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. No entanto, ao estar presente na história de Isaltina Campo Belo e Rose Dusreis, por exemplo, aparece em relação a violência étnico-racial, expressando a particularidade da violência de gênero vivida por mulheres negras. A temática de resistência, todavia, está presente em todos os contos analisados. Essa dimensão se encontrou, sobretudo, no âmbito das sujeitas narradoras, primeiramente resistindo porque aptas a compartilharem suas experiências e existências. Segundo,

pela possibilidade da vida além da dor, da insubmissão de todas as histórias ao sofrimento e à violência de gênero e étnico-racial.

Sabendo disso, vale retomar a primeira pergunta-problema desta análise de conteúdo: (a) "Compreendendo o aspecto social da escrita da autora Conceição Evaristo, quais temas sociológicos podem ser trabalhados a partir do texto?". É possível dizer que a categoria "político" exprime diversas temáticas que podem ser utilizadas no ensino-aprendizagem de sociologia no ensino médio. No âmbito da violência, existe uma gama de conceitos sociológicos que podem ser discutidos a partir dos contos em si, como machismo, sexismo, racismo e patriarcado - o que corresponde à hipótese inicial da análise de conteúdo. Além disso, a própria dimensão da violência pode ser explorada, levantando conceitos como violência simbólica, violência física e violência sexual. Em contrapartida, a dimensão da resistência abre caminhos para discutir sobre os movimentos sociais, como os feministas e o Movimento Negro.

5.2 A categoria "epistêmico", a epistemologia escrevivente e o seu sentido pedagógico

Compreendendo essas questões, ainda é preciso pensar na segunda pergunta-problema da análise de conteúdo: "Existem aspectos da obra que contribuem para aprofundar a reflexão sobre a escrevivência enquanto projeto estético-político e epistêmico?". Para responder esse questionamento, vale pensar ainda mais sobre as categorias estético e político e relacioná-las com as particularidades observadas na de epistêmico.

A análise de conteúdo, sobre o sentido estético e político, demonstrou que o hífen entre essas dimensões - estético-político - não se desfaz tão facilmente. Pode-se afirmar que existe solidariedade entre a narradora e suas interlocutoras, o que foi indicado como um aspecto político. Entretanto, retoma-se que isso se relaciona à análise de Fialho (2018) sobre a transgressão dos tipos narradores benjaminianos pela narradora de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, demonstrando a identificação de quem escuta com quem conta. Isso indica que elementos de caráter textual, narrativos, também se apresentam como políticos pelo compromisso deste projeto autoral com sujeitos/as em condição de subalternização, sobretudo, mulheres negras. Esse compromisso também se expressa pela dinâmica de resistência encontrada nas

narrativas de violência, sempre apresentando os caminhos de sobre(vivência) das protagonistas-sujeitas.

Sobre o aspecto epistêmico, foi possível traçar uma relação entre este e a organização da obra como um todo. A ideia de valorização dos saberes construídos a partir das experiências de sujeitos/as em condição de subalternização, de gênero e étnico racial, é o motor de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. Nesse sentido, se existe uma característica epistêmica da obra, esta pode se configurar como uma episteme da escrevivência do livro, um tipo de lógica.

Considerando isso, é relevante resgatar o que significa epistemologia, não a partir da teoria do conhecimento, mas de um ponto de vista sociológico. Nilma Lino Gomes (2018), discutindo a concepção no âmbito da teoria de Boaventura de Sousa Santos, diz:

> Por epistemologia entende-se toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. E é por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional ou inteligível. De acordo com o autor, não existe conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes tipos de epistemologias. (GOMES, 2018, p. 28)

Por essa perspectiva, destaca-se o fato de que diferentes relações sociais produzem diferentes conhecimentos, validados e considerados como epistemologias pelas próprias práticas sociais dos/as sujeitos/as. Considerando que a escrevivência é produzida por experiências que têm como objetivo central a valorização, ou validação, do que é vivenciado pelos/as sujeitos/as às margens, sobretudo mulheres negras, é possível pensar que existe um tipo de epistemologia que emerge das experiências escreviventes. Esta corresponde à lógica de reconhecimento da epistemologia dos agentes e dos conhecimentos ausentes, parte da sociologia das ausências (SANTOS, 2011). Com isso, pode-se pensar em uma característica emancipatória dessa epistemologia.

É importante e necessário retomar que as relações sociais de que advém o conhecimento são marcadas por corporalidades (hooks, 2017; ALVARADO; HERMIDA, 2022). Por mais que o polo branco e masculino das dicotomias hierárquicas queira manter-se como neutro e "perfeitamente desinteressado"

(BOURDIEU, 2003), todos/as são racializados/as e generificados/as, como afirma Lugones (2014). Entretanto, a negação da corporalidade só é permitida ao pólo superior das hierarquias, tido como neutro. O questionamento desse processo é "[...] um dos incômodos silenciosos que rodeiam o modo como um discurso sobre raça e gênero, classe social e prática sexual perturbou a academia [...]" (hooks, 2017, p. 183).

No âmbito da epistemologia escrevivente, as experiências que produzem esses conhecimentos são marcadas por uma corporalidade negra e feminina. Para Nilma Lino Gomes (2018)

> O corpo negro pode ser entendido como existência material e simbólica da negra e do negro em nossa sociedade e também como corpo político. É esse entendimento sobre o corpo que nos possibilita dizer que a relação da negra e do negro com a sua corporeidade produz saberes. (GOMES, 2018, p. 98)

Apresenta-se, então, a possibilidade de refletir, para além da literatura, sobre outras práticas, como as pedagógicas, em diálogo e a partir desses conhecimentos produzido pela vivência de mulheres negras brasileiras e, especificamente, pelo projeto literário de Conceição Evaristo.

Assim, as possibilidades da escrevivência para o ensino-aprendizagem de sociologia se ampliam. Esta pode estar presente na sala de aula não apenas com os textos de Conceição Evaristo, mas apresentando um conjunto de conhecimentos para refletir sobre os processos educacionais, ou seja, conhecimentos pedagógicos. Essa dimensão pode ser entendida a partir de uma concepção não limitada da pedagogia, a compreendendo como uma ciência que possui uma amplitude de discussões:

> Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação − do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. (LIBÂNEO, 2001, p. 06)

Nesse sentido, entende-se que a epistemologia escrevivente, ao indicar para um sentido pedagógico, possibilita reflexões que abrangem todos esses aspectos. Para pensar em como isso pode ser feito, é preciso retomar a duplicidade do sentido epistêmico da escrevivência: a denúncia das injustiças epistêmicas e, também, a

valorização de saberes de sujeitos/as em condição de subalternização, sobretudo étnico-racial e de gênero.

Essa dimensão crítica, ao permitir diálogos com perspectivas como as epistemologias do Sul, possibilitou compreender o silenciamento da condição juvenil como uma das formas de perpetuar o epistemicídio, que, no Brasil, afeta a juventude negra de maneira particular e se exprime por projetos de educação como a BNCC e o Novo Ensino Médio. O silenciamento mencionado diz respeito às condições de gênero, étnico-raciais e de classe que se engendram na constituição dos/as sujeitos/as jovens e que, dadas a partir das estruturas sociais, são transformadas em desigualdades. A consciência disso oferece caminhos para pensar sobre o que não deve ser (re)produzido em um ensino-aprendizagem e projetos de educação que objetivam a valorização dos saberes de sujeitos/as em condição de subalternização, sobretudo de gênero e étnico-raciais - no caso da escola pública, principalmente jovens negros/as.

Como exemplos de práticas e reflexões orientadas por essa epistemologia escrevivente, apresenta-se que professores/as podem utilizar da escrevivência e de seus caminhos dialógicos para refletir sobre o cotidiano da sala de aula e os problemas enfrentados, os compreendendo para além de uma dimensão individual. Ademais, a partir dessa epistemologia, entende-se que o/a estudante não se encerra em sua dimensão cognitiva na sala de aula, mas possui um conjunto de experiências de vida válidas e que, a partir delas, também emergem conhecimentos. Além disso, por meio da escrevivência, pode-se organizar iniciativas educacionais como cursos de formação de professores/as, por exemplo. Essas possibilidades correspondem ao que Gomes indica fazer parte de uma pedagogia das ausências: "[...] um posicionamento de vigilância epistemológica no que se refere ao campo da produção do conhecimento educacional." (GOMES, 2018, p. 63).

Nilma Lino Gomes, também refletindo a partir das epistemologias do Sul, aponta que é necessário pensar, além de uma pedagogia das ausências, em uma pedagogia das emergências que deve "Reconhecer e tornar credíveis os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro para a prática e para o pensamento educacional [...]" (GOMES, 2018, p. 138). Sendo assim, observa-se na epistemologia escrevivente uma correspondência a esses procedimentos elaborados pela autora.

Para Gomes, o Movimento Negro assume um papel de (re)educar a sociedade por ser uma fonte de onde emergem conhecimentos emancipatórios pedagógicos:

> Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada aos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência. Ou seja, não se trata de ações intuitivas, mas de criação, recriação, produção e potência. A vivência da raça faz parte dos processos regulatórios de transgressão, libertação e emancipação vividos pelos africanos e seus descendentes." (GOMES, 2018, p. 67)

Nesse sentido, seria possível pensar na epistemologia escrevivente como um exemplo de conhecimentos que derivam dessa movimentação política e social. Evaristo pontua que a escrevivência, como discurso literário de mulheres negras, não deixa de se alinhar ao Movimento Negro ao apresentar uma dimensão afirmativa do universo cultural afro-brasileiro (EVARISTO, 2009). Ademais, a centralidade das mulheres negras na escrevivência ainda permite relações com pedagogias feministas negras (PINHO; MESQUITA, 2022) e o pensamento feminista negro na teoria social (COLLINS, 2019). Pensando que parte da análise de conteúdo é a elaboração de novas hipóteses, aponta-se que seria relevante investigar como a epistemologia da escrevivência pode contribuir para a construção, em curso, de perspectivas teórico-metodológicas para uma pedagogia feminista e negra. E, além disso, seria interessante pensar em como essa epistemologia pode oferecer caminhos para a construção de análises sobre outros fenômenos sociais, para além da educação.

Além dessas questões, pontua-se que emergências epistemológicas, teórico-metodológicas e pedagógicas são necessárias para "[...] criar novas configurações de poder e de conhecimento". (KILOMBA, 2020, p. 09), principalmente para àqueles/as que atuam no âmbito do ensinar e aprender da juventude, diferentes das hegemônicas. Sendo assim, explicita-se um conjunto de conhecimentos, marcados por elementos emancipatórios e pela corporalidade negra e feminina, advindos da escrevivência, que podem contribuir para esse processo.

Desse modo, pontua-se que a busca das contribuições de um projeto literário para a educação e o ensino-aprendizagem pode ser interpretada como uma tentativa de tradução (SANTOS, 2013) entre áreas do conhecimento distintas. Ainda, é preciso

dizer que isso já está sendo feito por professores/as e pesquisadores/as que utilizam a escrevivência em suas salas de aula e investigações (SOUZA; IZAÚ, 2017; TANAJURA, 2019; MONTEIRO, 2019; SOUZA; MIRANDA; SILVA, 2020; SILVA; MARIANO, 2021; ROCHA; AZEVEDO, 2021; REIS, 2021; OLIVEIRA; LIMA; SANTOS, 2022;). Com isso, verifica-se que a escrevivência e seus sentidos pedagógicos estão no âmbito das possibilidades de futuro para o ensinar e aprender, mas que já estão sendo postas em prática, demonstrando a potência dos conhecimentos estético-expressivos para os processos educativos.

Para o ensino de sociologia, especificamente, nota-se múltiplas contribuições da escrevivência, como apontadas pelas temáticas de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* e, também, pelo seu sentido pedagógico, com elementos orientadores da prática educativa. Vale ainda pensar, futuramente, em sequências didáticas para o ensino-aprendizagem de sociologia e em aplicações destas concepções pedagógicas com estudantes no cotidiano escolar.

6 Considerações finais

Desse modo, é significativo pontuar, em tom conclusivo, que essa investigação pode ser entendida em três partes centrais: a apresentação da escrevivência como um projeto estético-político e epistêmico; a crítica do silenciamento da condição juvenil nos projetos de educação e ensino-aprendizagem brasileiros realizada pela sociologia das ausências; a tradução da escrevivência para a educação e ensino de sociologia por meio da sociologia das emergências, explicitando sua epistemologia e seus sentidos pedagógicos.

Considerando essas questões, vale retomar pontos essenciais deste trabalho e articulá-los com o objetivo e hipóteses principais da investigação. Primeiramente, confirma-se que a escrevivência pode contribuir ao ensino-aprendizagem da juventude ao dialogar com as suas vivências e colocar em evidência a produção intelectual de mulheres negras no espaço escolar. Isso se explicitou pelos resultados da análise de conteúdo e pelos temas sociológicos que podem ser discutidos por meio da obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres,* como violência de gênero e violência étnico-racial, que dialogam com as experiências juvenis.

Ademais, a prática de evidenciar a produção intelectual de mulheres negras pode ser realizada, sobretudo, ao considerar que a escrevivência não se finda no projeto literário de Conceição Evaristo. Ao contrário, ao nomear aspectos do discurso literário de outras mulheres negras, a escrevivência possibilita o diálogo com autoras como Carolina Maria de Jesus, por exemplo. Pensando sobre isso, o papel da narradora de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* compromissada com as suas interlocutoras poderia ser explorado, buscando, na sala de aula de sociologia, exaltar histórias de outras autorias negras e femininas. Para exemplificar essa possibilidade, os/as estudantes, além de discutirem as temáticas sociológicas étnico-raciais e de gênero que perpassam as histórias de vida das personagens da obra em questão, poderiam colocar em evidência outras histórias de mulheres ao buscá-las como narradores/as.

Além disso, é preciso dizer que o lugar social de onde partem as leituras e a relação com a escrevivência permite a criação de diálogos críticos entre experiências étnico-raciais, de gênero e de classe distintas. Assim, retoma-se que a discussão sobre as diferenças é necessária para a construção de uma linguagem comum no ensinar e aprender (hooks, 2017), o que beneficia todos/as os/as estudantes. Pensando especificamente sobre a produção de textos literários, o que pode estar

presente no ensino de sociologia, o texto "Brinca comigo?" de Cami Oliveira no livro *LINEBEIJU* (OLIVEIRA, 2022), exprime como diferentes pontos de vista produzem diferentes textualidades. Considerando epistemologias como a escrevivente orientando a prática pedagógica, essas distintas perspectivas podem ser conscientes das interseccionalidades que perpassam as suas condições. O texto a seguir foi escrito a partir do olhar de uma jovem branca e discute a sua amizade com uma jovem negra:

> Acontecia qualquer coisa na sala e a gente sabia que era hora de os olhos de uma buscarem o da outra. E eles sempre se encontravam. A gente tinha um jeito de sorrir juntas, sabe? Mas ela não queria vir brincar comigo. Queria mostrar minha coleção de miudezas, o vaso onde morreu a tartaruga, a porta secreta atrás do armário.
>
> A menina cresceu sem entender. Olhando de dentro de si, se sentia rejeitada, não sabia perceber além. Já adulta, olhando dentro com olhar ampliado de fora, pergunta: "Mãe, porque ela não brincava comigo em nossa casa?"
>
> - Porque a mãe dela não tinha como saber como seria, o que ela ia encontrar. Ela a protegia...
>
> A menina descobriu que a dor da rejeição que sentiu não era nada. Embora fosse muito, em perspectiva, era mais miudeza para sua coleção de privilégios. Muito é uma mãe, para proteger a filha negra, precisar não a deixar brincar na casa da amiga branca.
>
> Hoje ela segue ampliando a coleção de miudezas, mas ganhou uma coleção nova: de imensidões. Tem descoberto que precisa reconhecer seus privilégios para saber de onde faz suas perguntas e que há dores e aconchegos que ela nunca vai conhecer. Ela busca caminhar para dentro de si, reconhecer e acolher as próprias fragilidades e potências, mas sem esquecer que caminho só existe entre mãos dadas. Reverenciando outros caminhos, responsabilizando-se por como o seu atravessa os outros, hoje experimenta a percepção de que o encontro entre caminhos, com caminhos abertos a todas as existências, é o único caminho possível." (OLIVEIRA, 2022, p. 31-32,)

Isso é significativo ao estar na sala de aula, local em que existe uma variedade de estudantes - jovens meninos/as, negros/as, brancos/as, migrantes, com deficiência ou não, cisgênero, transexuais, travestis, heterossexuais, homossexuais etc. Essas diferenças irão se expressar, no ensinar e aprender, nas subjetividades e conhecimentos dos/as estudantes, construídos a partir de suas experiências.

Considerando isso, ainda é preciso pensar sobre a segunda hipótese desta pesquisa: o projeto escrevivente, ao oferecer elementos epistêmicos para refletir sobre os processos educacionais e, mais especificamente, sobre o ensino-

aprendizagem da juventude, pode apontar para um sentido pedagógico. De fato, foi possível pensar nesse sentido, sobretudo, pela epistemologia da escrevivência. Essa dimensão epistemológica foi observada pela concepção de que experiências escreviventes, marcadas pela vivência negra e feminina, produzem conhecimentos. Considerando que nessas experiências existe um sentido de crítica às injustiças epistêmicas e, também, de valorização dos saberes dos/as sujeitos/as em condição de subalternização de gênero e étnico-racial, notou-se que a epistemologia escrevivente pode contribuir para elaborar diálogos com perspectivas críticas como as epistemologias do Sul e, também, pensar sobre os processos educacionais e o ensinar e aprender. Isso exprime, então, o seu sentido pedagógico.

Essa perspectiva dialógica da epistemologia escrevivente possibilitou a discussão sobre a crítica dessas injustiças epistêmicas na educação a partir da noção de epistemicídio (CARNEIRO, 2005). Para além disso, por meio da sociologia das ausências, apresentou-se que existe um projeto de educação que se (re)produz a partir do silenciamento das condições juvenis, negando intencionalmente uma educação de qualidade para a juventude negra e pobre do país. A materialização disso foi constatada, sobretudo, a partir dos dados sobre a evasão escolar, pelas problemáticas que circundam políticas educacionais recentes no Brasil, como a BNCC e o Novo Ensino Médio etc.

Em contrapartida, a sociologia das emergências e os processos de tradução das epistemologias do Sul foram utilizados para pensar em possibilidades concretas de oposição a essa produção intencional de ausências educacionais. A escrevivência, então, tanto pela utilização dos textos de Evaristo na sala de aula de sociologia em si, quanto pelos conhecimentos advindos de sua epistemologia, é uma possibilidade de emergência traduzida da literatura para o ensinar e aprender. Essa epistemologia corresponde a premissas da epistemologia dos conhecimentos ausentes, dos agentes ausentes e, ao criar novas fendas paradigmáticas e rebeldes, pode contribuir para reflexões epistemológicas da visão (SANTOS, 2011).

Compreendendo todos esses aspectos, a reflexão apresentada neste trabalho busca, também, indicar possibilidades teóricas e analíticas a partir de uma interpretação da escrevivência como projeto estético-político e epistêmico e das suas contribuições para o ensino-aprendizagem de sociologia. Nota-se que a potencialidade sígnica (FONSECA, 2020) deste projeto literário efetivamente exprime a compreensão de Santos (2011) sobre os saberes estético-expressivos, na medida

em que a epistemologia escrevivente, ao demonstrar causa, intenção e qualidade artesanal guiou e articulou as análises apresentadas em diálogo com os saberes sociológicos. Esse caminho foi marcado, também, pelos pressupostos epistemológicos feministas do Sul como a mudança a partir do reconhecimento de si no/a outro/a, o fazer audível pela possibilidade de novas formas textuais e pedagógicas de produzir formas de ouvir e a corporalização do conhecimento, uma vez que a epistemologia escrevivente é marcada pela localidade e subjetividade negra e feminina.

Ficam, então, questionamentos para continuar em busca de emergências para a concretização de novas racionalidades emancipatórias: é possível pensar, a partir de uma epistemologia escrevivente, em uma sociologia escrevivente? O sentido pedagógico do projeto literário de Evaristo exprime uma pedagogia escrevivente? É possível, além de relacionar a escrevivência à pedagogia feminista e negra, relacioná-la a um tipo de pedagogia feminista do Sul, uma vez constatadas as reciprocidades epistemológicas entre a escrevivência o pensamento feminista do Sul? Considerando isso, cabe pensar em novos caminhos para essa artefactualidade escrevivente ou novas leituras para o que já vem sendo produzido.

É possível dizer que a interpretação da escrevivência como projeto estético-político e epistêmico possibilita a construção de outros caminhos analíticos e de reflexões sobre essas questões. Seria interessante pensar em uma sociologia escrevivente, construída a partir de diálogos teórico-metodológicos com sociologias que dialogam com seus sentidos epistêmicos, como as epistemologias do Sul de Santos ou o pensamento da socióloga Patricia Hill Collins, que busca no feminismo negro ferramentas analíticas para a construção de análises na teoria social, por exemplo. Essas questões ficam como apontamentos para possíveis reflexões sociológicas e feministas futuras.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 6, 1997.

ALVARADO, Mariana; HERMIDA, Maria Eugenia. Feminismos del Sur: nudos epistemológicos para articular una investigación otra. *PACHA Revista de Estudos Contemporáneos del Sur Global*, v. 3, n. 9, 2022.

ANDERSON, Elizabeth lizabeth Anderson. Epistemic Justice as a Virtue of Social Institutions. *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, v. 26, n.2, p.163-173, 2012.

ANZALDÚA, Gloria. Speaking in tongues: a letter to Third World women writers. *In:* MORAGA, Cherríe; ANZALDÚA, Gloria. *This bridge called my back: writings by radical women of color*. New York: Kitchen Table, 1981. p. 165-74, 1981.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In:* BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio***.** Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes.* Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia.* Lisboa: Fim de século - Edições, Sociedade Unipessoal, LDA, 2003.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser.* Feusp, 2005. (Tese de doutorado)

CARVALHO, L.M.G. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no ensino médio no Brasil. *In*: CARVALHO, L.M.G. *Sociologia e Ensino em Debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 17-60.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desemprenho escolar e classificação racial de alunos. *Rev. Bras. Educ.*, v. 28, 2005.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Silma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. *Intersectionality as Critical Social Theory*. Durham: Duke University Press, 2019.

CORTÊS, Cristiane. Diálogos sobre escrevivência e silêncio. *In:* DUARTE, Constância Lima; CORTÊS, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário A. *Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo.* Belo Horizonte: Editora Idea, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRUZ, Leonardo Ribeiro da; VENTURINI, Jamila Rodrigues. Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. *Revista Brasileira de Informática na Educação,* v. 28, 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. *In:* DAYRELL, Juarez (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. UM GIRO DECOLONIAL À METODOLOGIA CIENTÍFICA: APONTAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA METODOLOGIAS DESDE E PARA A AMÉRICA LATINA. *Espirales*, Edição Especial, 2021.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017a.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In:* DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. *Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.* Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020a. p. 48-54

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-representação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. *Revista Palmares*, v. 1, p. 52-57, 2005.

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In:* SCHNEIDER, Liane; MOREIRA, Nadilza Martins de Barros. *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora***.** João Pessoa: Idéia: Editora do CCTA, 2020b. p. 219-229.

EVARISTO, Conceição. *Histórias de leves enganos e parecenças*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandyala, 2020c.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25. p. 17-31, 2009.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FIALHO, Elisangela Aparecida Lopes. Um projeto estético, narrativo e autoral: escrevivências. *In:* DUARTE, Constância Lima; CORTÊS, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário A. *Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo.* Belo Horizonte: Editora Idea, 2018.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrevivência: sentidos em construção. *In:* DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. *Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 58-73.

FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil*. 3ª ed. FBSP, 2021.

FRICKER, Miranda. *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing.* Oxford University Press, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, n. 6-7, p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03.* Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação***.** Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2018.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUERRA, Isabel Carvalho. Metodologia qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso. Cascais: Princípia Editora, 2006.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 07-41, 1995.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.* São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

KAAS, Hailey. *O que é Transfeminismo?* Uma Breve Introdução. 2015. Disponível em:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/371874/mod_resource/content/0/Encontro%206%20-%20O-que-%C3%A9-Transfeminismo.pdf

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LORDE, Audre. *Irmã outsider: ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n.3, p. 935-952, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2009.

MONTEIRO, Deborah. *Corpos negros e seus saberes no chão da escola: oralitura e escrevivência por uma educação decolonial*. Dissertação de mestrado. USP, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-05102020-143643/pt-br.php

MUNANGA, Kabengele. *Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania*. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica. São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Iris Verena; LIMA, Jeane Matos Araújo; SANTOS, Geniclécia Lima dos. “Escrevivências” e afectos literários entre universidade e escola. *Práxis Educativa*, v. 17, p. 1–19, 2022.

OLIVEIRA, Kiusam de. *LINEBEIJU - Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2022.

OLIVEIRA, Marcelo de Jesus de; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo; SILVA, Olívia Aparecida. Entre e para além da literatura: um estudo da noção de escrevivência de Conceição Evaristo. *Nau Literária*, v. 17, n. 2, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. O romance afro-brasileiro de corte autoficcional: "escrevivências" em *Becos da Memória. In: In:* DUARTE, Constância Lima; CORTÊS, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário A. *Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo.* Belo Horizonte: Editora Idea, 2018.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. *In: African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms - CODESRIA Gender Series*, v.1, p. 1-8, 2004.

PAIS, J.M. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Lisboa: Âmbar, 2003.

PIMENTA, Luciana; ARAÚJO, Luísa Consentino de; RODRIGUES, Maria Luiza Simplicio; CÂMARA, Yanca Abreu. A escrevivência de Conceição Evaristo como estratégia político-discursiva de resistência: uma leitura da tessitura poético-corporal-negra em Olhos d'água. *Letras de hoje*, v. 56, n. 2, p. 251-261, 2021.

PIMENTA, Melissa de Mattos. Masculinidades e sociabilidades: Compreendendo o envolvimento de jovens com violência e criminalidade. *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 7, n. 3, p. 701-730, 2014.

PINHO, Carolina; MESQUITA, Tayná V.L. *PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA: PRIMIEIRAS APROXIMAÇÕES.* São Paulo: Veneta, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS; Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

RIBEIRO, A. M. ANÁLISE DAS DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO BAIANA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 1, 2021.

REIS, Severino Alves. *ESCREVIVÊNCIAS E REEXISTÊNCIAS: DISCENTES DA EJA COMO SUJEITOS LEITORES E ESCRITORES*. Dissertação de mestrado. UFBA, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34885

ROCHA, Renata Melo; AZEVEDO, Patrícia Bastos. O NARRAR SOBRE SI E A ESCREVIVÊNCIA: O LUGAR DA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA EM PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NEGRAS. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1345–1359, 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, Patriarcado e Violência*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente:* Contra o desperdício da experiência*.* São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**.** *Novos estudos CEBRAP*, n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice:* O social e o Político na Pós-Modernidade*.* São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. *Travessias*, n. 6/7, p. 15-36, 2008.

SILVA, Auda Ribeiro. "Escrevivências" Para além de um conceito uma questão de injustiça epistêmica na literatura. *Anais do I SIELLI e XIX Encontro de Letras*, v. 1, n.1, 2020.

SILVA, Franciane Barbosa da; MARIANO, Nazarete Andrade. As escrevivências de jovens escritoras oriundas do Ensino Médio: um olhar sobre as práticas de letramento em um contexto de escola pública. *Veras - revista acadêmica de Educação*, v. 11, n. 1, 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. *Educação em Revista*, v. 34, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender e ensinar relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p 489-506, 2007.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. *Revista Psicología Política*, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017.

SOUSA, Cirlene Cristina de; IZAÚ, Vitória Régia. Escrevivências de alunas negras: construções e resistências na escola. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, v. 6, n. 3, 2017.

SOUZA, Vaneza Oliveira; MIRANDA, Carmelia Aparecida Silva; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Escrevivências e movimentos (auto)afirmativos na pesquisa por uma educação antirracista. *REVELL - REVISTA DE ESTUDOS LITERÁRIOS DA UEMS*, v.1, n. 24, 507–533, 2020.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TANAJURA, Louise Conceição Pereira. *Literatura negra feminina, escrevivências e reexistência: uma proposta de letramento literário em sala de aula*. Dissertação de mestrado. UFBA, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30499

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

ZUBOFF, Shoshana. *A era do capitalismo de vigilância*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.